

A dimensão da escola conta?

Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de  
agrupamentos de escolas no seu capital social

Magda Pinto Elyseu Mesquita

Lisboa, outubro 2014

Doutoramento em Educação  
Especialidade Liderança Educacional

A dimensão da escola conta?

Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de  
agrupamentos de escolas no seu capital social

Magda Pinto Elyseu Mesquita

Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em Educação

Orientadora: Isolina Rosa Pereira de Oliveira

Lisboa, outubro 2014

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, professores uma vida inteira cujo exemplo de ensinar e formar gerações sem conta me conferiu um legado de resiliência e de dedicação à causa nobre da Educação.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Isolina Oliveira a excelência da sua orientação, as sugestões pertinentes, as leituras atentas e o apurado sentido crítico.

Ao Sebastião o incentivo, o apoio constante e a lembrança de que é sempre possível ir mais longe, basta querer.

Aos Diretores que gentilmente colaboraram nesta investigação partilhando os desafios e dificuldades de dirigir um agrupamento de grande dimensões.

Ao corpo docente dos agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.



## Resumo

A constituição de agrupamentos de escolas de grandes dimensões iniciada com a publicação da Resolução de Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho, originou alguma convulsão um pouco por todo o país pelas profundas mudanças que viria a impor à gestão e administração dos estabelecimentos públicos de ensino.

Nesta investigação procurou compreender-se as consequências da agregação de agrupamentos de escolas na qualidade das relações entre a direção e os professores, nas relações profissionais entre pares e no grau de participação dos docentes na vida do agrupamento. O estudo encontra enquadramento teórico na noção de capital social, aplicada no entendimento dos benefícios decorrentes dos laços criados entre indivíduos de um mesmo grupo ou rede relacional, tendo por base princípios como a confiança e a reciprocidade.

A pesquisa empírica incidiu sobre três agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal e recorreu a entrevistas aos respetivos Diretores, à aplicação de um inquérito por questionário ao seu corpo docente e à análise documental.

O objeto de investigação foi analisado sob três variáveis (os efeitos da agregação dos agrupamentos nas relações entre o/a Diretor/a e o corpo docente, os efeitos da agregação dos agrupamentos nas relações docentes *interpares* e os efeitos da agregação no envolvimento e participação dos professores na vida da escola).

Embora na perspetiva dos sujeitos participantes na investigação as relações entre diretor e professores, bem como as relações docentes *interpares*, não tenham sofrido mudanças significativas, o grau de envolvimento e de participação na vida da escola diminuiu por força das circunstâncias criadas pela criação do “mega-agrupamento”.

**Palavras-chave:** capital social; relações profissionais docentes; agrupamentos de escolas de grande dimensão.

## **Abstract**

The formation of large clusters of schools which began with the publication of the Resolution of the Council of Ministers No. 44/2010, of June 14, caused some upheaval all over the country by the profound changes that would enforce on the management and administration of public schools.

This research sought to understand the consequences of the aggregation of school clusters in the quality of the relations between management and teachers, professional peer relationships, and the degree of teacher participation in school life. The study relies on the notion of social capital as theoretical framework, which observes the benefits that arise from the bonds between individuals of the same group or network, based on principles such as trust and reciprocity.

The empirical research focused on three school clusters in central Portugal and uses interviews to the Heads, the application of a questionnaire survey to the faculty and documentary analysis.

The object of investigation was analyzed under three variables (the effects of the aggregation of clusters in relations between Head and faculty, the effects of the aggregation of clusters in the faculty peer relationships, and the effects of aggregation in the involvement and participation of teachers in school life).

Although according to the perspective of the subjects participating in the research, the relationship between Head and teachers, as well as teacher relationships, have not undergone significant changes, the degree of involvement and participation in school life diminished because of the transformations caused by the creation of big school clusters.

**Keywords:** social capital; faculty professional relationships; large school clusters.

## ***ÍNDICE GERAL***

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII

### ***PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGISLATIVO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO***

<b><i>CAPÍTULO 1 - Introdução e Objetivos do Estudo</i></b>	15
<b><i>CAPÍTULO 2 - Capital Social: Conceito e perspectivas</i></b>	29
2.1. O conceito de capital social	29
2.2. Capital social: raízes e definição (ões)	31
2.3. O estado da arte do capital social	34
2.3.1. O contributo de Pierre Bourdieu	35
2.3.2. O contributo de James Coleman	39
2.3.3. O contributo de Robert Putnam	44
2.3.4. O contributo de Nan Lin	54
2.4. Críticas e controvérsias sobre o conceito de capital social	61
2.4.1. O lado negro do capital social	61
<b><i>CAPÍTULO 3 - Capital social, dimensão da escola e liderança</i></b>	65
3.1. As interações profissionais docentes como capital social	65
3.2. Capital social: o elemento ausente na análise do (in) sucesso da reforma educativa	70
3.3. O capital social na melhoria da eficiência da Escola	74
3.4. O capital social e a dimensão da escola: de que se fala quando se fala de “escolas pequenas”?	76
3.5. Desafios à liderança do Diretor de um “mega-agrupamento” de escolas	94
3.5.1. O Diretor de escola: um novo paradigma de liderança	98
<b><i>CAPÍTULO 4 - Enquadramento legislativo do ordenamento da rede escolar da escola pública: uma perspetiva diacrónica</i></b>	103
4.1. A rede escolar e a administração e gestão das escolas do pós 25 de abril até hoje	103

### ***PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO***

<b><i>CAPÍTULO 5 – Enquadramento metodológico e epistemológico da investigação</i></b>	
5.1. Fundamentos epistemológicos e metodológicos	117
5.2. Design de investigação	120

<b>5.3. Validade da investigação</b>	124
<b>5.4. A utilização do conceito de capital social na investigação empírica</b>	128
<b>5.5. A operacionalização do conceito de capital social na presente investigação</b>	130
<b>5.6. Participantes no estudo</b>	133
<b>5.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	134
<b>5.7.1. O inquérito por questionário</b>	135
<b>5.7.1.1. Fundamentação da construção do questionário</b>	135
<b>5.7.1.2. A variável latente e os indicadores selecionados para o questionário</b>	136
<b>5.7.1.3. A construção do questionário</b>	137
<b>5.7.2. Entrevista</b>	141
<b>5.7.2.1. A construção do guião de entrevista</b>	146
<b>5.8. Métodos de tratamento e análise de dados</b>	146
<b>5.8.1. Tratamento dos dados do questionário</b>	147
<b>5.8.2. Tratamento dos dados da entrevista</b>	152
 <b>CAPÍTULO 6 – Apresentação e discussão dos resultados</b>	 155
<b>6.1. Apresentação do questionário: análise de consistência interna</b>	155
<b>6.1.1. Análise de consistência interna aos blocos 4 e 5 do questionário: confirmação/infirmação de receios e de expetativas</b>	156
<b>6.1.2. Análise de consistência interna à variável “efeitos da agregação nas relações Diretor/a e os professores”</b>	161
<b>6.1.3. Análise de consistência interna à variável “efeitos da agregação nas relações docentes interpares”</b>	163
<b>6.1.4. Análise de consistência interna à variável “efeitos da agregação no envolvimento e participação dos docentes na vida da escola”</b>	165
<b>6.2. Agrupamentos de Escolas envolvidos no estudo</b>	167
<b>6.2.1. Agrupamento A</b>	168
<b>6.2.2. Agrupamento B</b>	170
<b>6.2.3. Agrupamento C</b>	173
<b>6.3. Perfil dos entrevistados e dos inquiridos</b>	175
<b>6.4. Memórias dos sujeitos participantes no estudo: reações, receios e expetativas</b>	176
<b>6.5. Confirmação/infirmação de receios e/ou expetativas</b>	185
<b>6.6. O processo de agregação de agrupamentos e as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente</b>	187
<b>6.6.1. Perceções dos Diretores</b>	188
<b>6.6.2. Perceções dos professores</b>	198
<b>6.6.3. Síntese da análise da primeira questão de investigação</b>	203
<b>6.7. A agregação de escolas e as relações humanas e profissionais interpares</b>	206
<b>6.7.1. Perceções dos Diretores</b>	206
<b>6.7.2. Perceções dos professores</b>	210

<b>6.7.3. Síntese da análise da segunda questão de investigação</b>	216
<b>6.8. A constituição de mega-agrupamentos e o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola</b>	219
<b>6.8.1. Perceções dos Diretores</b>	219
<b>6.8.2. Perceções dos professores</b>	223
<b>6.8.3. Síntese da análise da terceira questão de investigação</b>	228
 <b>6.9. Intervalos de confiança para as dimensões associadas aos blocos de questões 4 a 8</b>	 230
<b>6.10. Prejuízos e benefícios da agregação dos agrupamentos de escolas</b>	231
<b>6.11. O futuro da educação na perspetiva dos Diretores</b>	234
 <b>Considerações finais</b>	 237
Limitações do estudo	239
Investigações futuras	239
 <b>Referências bibliográficas</b>	 241
 <b>Legislação</b>	 249

## **ANEXOS**

<b>ANEXO I</b> - Questionário aplicado aos docentes (VERSÃO INICIAL)	253
<b>ANEXO II</b> - Questionário aplicado aos docentes (VERSÃO FINAL)	259
<b>ANEXO III</b> - Guião da entrevista aos Diretores	265
<b>ANEXO IV</b> - Grelha da análise de conteúdo das entrevistas	269
<b>ANEXO V</b> – Análise dos dados do questionário por agrupamento	300
<b>ANEXO VI</b> – Transcrição das entrevistas aos Diretores	392

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Conceitos de capital social	33
<b>QUADRO 2</b> – Tipos de capital propostos por Coleman	40
<b>QUADRO 3</b> - Parâmetros para a classificação da dimensão da escola secundária norte-americana de acordo com o número de alunos	81
<b>QUADRO 4</b> – Comparação entre o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o Decreto-Lei n.º 137/2012 (2. <sup>a</sup> alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008)	113
<b>QUADRO 5</b> - Itens recodificados do bloco 6 do questionário	161
<b>QUADRO 6</b> - Itens recodificados do bloco 7 do questionário	163
<b>QUADRO 7</b> - Itens recodificados do bloco 8 do questionário	165
<b>QUADRO 8</b> - Número de alunos e docentes por ciclo de ensino do Agrupamento A	169
<b>QUADRO 9</b> - Número de alunos e docentes por ciclo de ensino do Agrupamento B	172
<b>QUADRO 10</b> - Número de alunos e docentes por ciclo de ensino do Agrupamento C	173

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Número de agrupamentos envolvidos na recolha de dados da FENPROF sobre a constituição de agrupamentos de escolas de grande dimensão em 2010	92
<b>FIGURA 2</b> - Número de alunos que frequentavam agrupamentos de escolas agregados em 2010	93
<b>FIGURA 3</b> - Número de docentes em agrupamentos de escolas constitutidos em 2010	93
<b>FIGURA 4</b> - Relação entre distância entre unidades de gestão de um agrupamento de escolas: tempo e dinheiro dispendidos nos percursos	94
<b>FIGURA 5</b> - Ilustração dos valores obtidos pela aplicação do teste Anova aos três Agrupamentos – blocos 4 e 5 do questionário	151
<b>FIGURA 6</b> - Ilustração dos valores obtidos pela aplicação do teste Anova aos três agrupamentos – blocos 6, 7 e 8 do questionário	151
<b>FIGURA 7</b> - Sentimentos quando recebeu a notícia da agregação	184
<b>FIGURA 8</b> - Em retrospectiva, que receios ou expectativas se confirmaram?	186
<b>FIGURA 9</b> - Ilustração gráfica das respostas ao bloco 6 do questionário: variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”	199
<b>FIGURA 10</b> - Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (grupo de docentes que já lecionava no agrupamento antes da agregação e grupo que não lecionava no agrupamento antes da agregação)	201
<b>FIGURA 11</b> - Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (grupo de docentes que leciona apenas numa escola e grupo que leciona em duas ou mais escolas)	202
<b>FIGURA 12</b> - Ilustração gráfica dos resultados das respostas ao bloco 7 do questionário: variável “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares”	211
<b>FIGURA 13</b> - Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que já lecionavam no agrupamento antes da agregação e docentes que só entraram ao serviço no agrupamento após a agregação)	213
<b>FIGURA 14</b> - Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que lecionam apenas numa escola e docentes que lecionam em duas ou mais escolas)	215
<b>FIGURA 15</b> – Ilustração gráfica dos resultados das respostas ao bloco 8 do questionário: variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”	224
<b>FIGURA 16</b> - Ilustração gráfica da dimensão “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola (diferença entre professores que já lecionavam no Agrupamento antes da agregação e professores que só lecionaram depois da agregação)	226
<b>FIGURA 17</b> - Ilustração gráfica da dimensão “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola (diferença entre professores que já lecionavam no Agrupamento antes da agregação e professores que só lecionaram depois da agregação)	228

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1-</b> Aplicação do Teste ANOVA aos três Agrupamentos envolvidos no estudo	150
<b>TABELA 2</b> - Correlação item-total e Efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach	156
<b>TABELA 3</b> - Estatística de consistência interna do bloco 4 do questionário (expetativas)	157
<b>TABELA 4-</b> Correlação entre itens do bloco 4 do questionário (expetativas)	157
<b>TABELA 5</b> - Correlação item-total e Efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach	157
<b>TABELA 6</b> - Estatística de consistência interna do bloco 4 do questionário (receios)	158
<b>TABELA 7</b> - Correlação entre itens do bloco 4 do questionário (receios)	158
<b>TABELA 8</b> - Análise de consistência interna aos itens positivos do bloco 5 do questionário (expetativas)	158
<b>TABELA 9</b> - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach do bloco 5 do questionário	159
<b>TABELA 10</b> - Correlação entre itens do bloco 5 do questionário	159
<b>TABELA 11</b> - Correlação item-total e Efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach	160
<b>TABELA 12</b> - Correlação entre itens do bloco 5 do questionário	160
<b>TABELA 13</b> - Estatística de consistência interna ao bloco 5 do questionário (receios)	160
<b>TABELA 14</b> - Estatística de consistência interna aos itens do bloco 6 do questionário	161
<b>TABELA 15</b> - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach	162
<b>TABELA 16</b> - Correlação entre itens do bloco 6 do questionário	162
<b>TABELA 17</b> - Estatística de consistência interna aos itens do bloco 7 do questionário	163
<b>TABELA 18</b> - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach	164
<b>TABELA 19</b> - Correlação entre itens do bloco 7 do questionário	164
<b>TABELA 20</b> - Estatística de consistência interna aos itens do bloco 8 do questionário	166
<b>TABELA 21</b> - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach	166
<b>TABELA 22</b> - Correlação entre itens do bloco 8 do questionário	167
<b>TABELA 23</b> - Frequências de respostas à questão “Sentimentos quando recebeu a notícia da agregação”	183
<b>TABELA 24</b> - Cálculo das estatísticas relativas ao bloco 4 do questionário	183
<b>TABELA 25</b> - Frequências de respostas: Confirmação/infirmação dos receios ou expetativas	185
<b>TABELA 26</b> - Cálculo das estatísticas das respostas ao bloco 5 do questionário	186
<b>TABELA 27</b> - Frequências de respostas ao bloco 6 do questionário: variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”	198
<b>TABELA 28</b> - Cálculo das estatísticas relativas ao bloco 6 do questionário: variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”	199



<b>TABELA 29</b> - Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (grupo de docentes que já lecionava no agrupamento antes da agregação e grupo que não lecionava no agrupamento antes da agregação)	200
<b>TABELA 30</b> - Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que lecionam apenas numa escola e docentes que lecionam em duas ou mais escolas)	202
<b>TABELA 31</b> - Frequências de respostas ao bloco 7 do questionário: variável “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares”	210
<b>TABELA 32</b> - Cálculo das estatísticas de respostas ao bloco 7 do questionário: variável “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares”	211
<b>TABELA 33</b> - Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que já lecionavam no agrupamento antes da agregação e docentes que só entraram ao serviço no agrupamento após a agregação)	212
<b>TABELA 34</b> - Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 7 do questionário (docentes que lecionam apenas numa escola e docentes que lecionam em duas ou mais escolas)	214
<b>TABELA 35</b> - Frequências de respostas ao bloco 8 do questionário: variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”	223
<b>TABELA 36</b> - Cálculo das estatísticas de respostas ao bloco 8 do questionário: variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”	224
<b>TABELA 37</b> - Efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola com a aplicação do teste paramétrico t de Student (diferença entre professores que já lecionavam no Agrupamento antes da agregação e professores que só lecionaram depois da agregação)	225
<b>TABELA 38</b> - Efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola com a aplicação do teste paramétrico t de Student (diferença entre professores que lecionam numa escola e professores que lecionam em duas ou mais escolas)	227
<b>TABELA 39</b> - Intervalos de confiança para as dimensões em estudo	230

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

#### Introdução

No que concerne as alterações à administração e gestão escolar suscitadas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a extinção do órgão colegial Conselho Executivo e a sua substituição pelo Diretor foi durante algum tempo o aspeto que mais despertou a atenção dos especialistas. É exemplo desse facto o VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar, organizado pela Universidade de Aveiro em outubro de 2010, intitulado precisamente “A emergência do Diretor da escola: questões políticas e organizacionais” e cujo tema principal de debate foi as implicações da mudança deste órgão de direção nos mais diversos aspetos de funcionamento da organização escola.

A análise centrada no novo modelo de gestão explica em parte que ao longo desse período o artigo 7.º do mesmo normativo legal - referente à “agregação de agrupamentos de escolas”- tivesse passado relativamente despercebido. Contudo, a sua redação deixava uma ressalva que viria a concretizar-se em junho de 2010, através da publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º44/ 2010:

Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização e gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (DL n.º 75/2008, 22 de abril).

A primeira fase do processo de agregação de escolas teve lugar entre junho e agosto de 2010. Estando nessa altura em exercício de funções na Direção de um Agrupamento de Escolas, fui tomando conhecimento de agrupamentos de escolas que foram surpreendidos pela diretiva de procederem à agregação dos respetivos agrupamentos de escolas com outros do mesmo concelho, e julguei premente desenvolver uma investigação sobre as consequências desta reforma no seu funcionamento.

A par da consciência da importância de aprofundar o entendimento dos efeitos desta reorganização foi persistindo a noção de que este desafio autoproposto não seria apenas ambicioso, como complexo e árduo. A agregação de agrupamentos de escolas é um fenómeno recente no panorama educativo nacional, pelo que se tornou imprescindível circunscrever os aspetos que poderiam ser avaliados num prazo relativamente curto após a sua ocorrência. Foram excluídos, por exemplo, fatores como o sucesso escolar dos alunos, por se considerar necessário que decorra mais tempo para uma rigorosa análise evolutiva deste parâmetro.

No imediato, afigurou-se relevante a perceção dos Diretores de Agrupamentos de escolas e respetivos docentes incluídos na primeira fase desta reforma, sobretudo pelo modo repentino como foi aplicada. De facto, foi de forma súbita que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, encetou a reorganização da rede escolar do país através da fusão de vários agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas do mesmo concelho. No espaço de um mês seriam constituídos cerca de oitenta e seis novos agrupamentos que pela dispersão geográfica e dimensões adquiridas tomaram a designação popular de ‘mega-agrupamentos’.

O Conselho de Ministros sustentou a deliberação na urgência de “adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos”, de “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono”, e de “promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto” (Resolução n.º 44/2010, de 14 de junho). Mas vozes críticas apontaram razões economicistas à aplicação desta diretiva, que viam como orientada exclusivamente por uma política de racionalização de recursos, fazendo prever a rescisão de contratos de professores e de pessoal não docente em número elevado.

Mal acolhida de norte a sul do país, a medida despoletou forte contestação local nas comunidades educativas implicadas, e motivou especial atenção por parte dos meios de comunicação social. A título de exemplo, a edição digital do “Jornal de Notícias” de 28 de junho de 2010 registava um protesto organizado pelo Sindicato dos Professores da Zona Norte, no Porto. A notícia refere que “dezenas de representantes de órgãos de gestão de escolas participaram (...) numa reunião promovida pelo Sindicato dos Professores do Norte (SPN) destinada ao protesto contra a reorganização da rede escolar. Um movimento de contestação que a coordenadora do Sindicato considerava que devia ser ampliado, sublinhando a “forma atabalhoada” como estava a decorrer o

processo de reorganização da rede escolar. Em sintonia com este protesto, citado no “Económico” de 6 de setembro de 2010, o Sindicato dos Professores da Zona Centro (SPZC) dizia que os mega-agrupamentos de escolas tinham sido criados “à pressa e para poupar dinheiro”, gerando estruturas “quase ingovernáveis”.

O Conselho de Escolas - órgão consultivo que reúne diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - também se manifestou contra o processo de agregação de escolas afirmando que este deveria ser considerado “nulo”. Citado na edição digital de 3 de julho de 2010 do jornal “Público”, o Presidente do Conselho de Escolas, Álvaro dos Santos, apelava ao diálogo e ao compromisso com as comunidades educativas envolvidas, sublinhando que tinha havido “(...) problemas neste processo, designadamente o facto de alguns Diretores de escolas, eleitos há menos de um ano, não terem sido ouvidos”.

A edição de 24 de julho de 2010 do jornal “Expresso” dava conta de alguma precipitação no processo num artigo intitulado “Dois meses para fundir escolas”, no qual se reportava a situação do concelho de Penacova, distrito de Coimbra:

Foi a poucas semanas do final do ano letivo que Ana Clara, Diretora do Agrupamento de Escolas de Penacova, e a sua colega do Agrupamento de S. Pedro de Alva, a 20 quilómetros de distância, ficaram a saber que a partir de 1 de agosto, as duas unidades iriam ser fundidas numa só (...) Tal como estas duas professoras do distrito de Coimbra, perto de 100 diretores e centenas de vice-Diretores e adjuntos, muitos eleitos apenas há um ano para mandatos de quatro, foram surpreendidos pela decisão do Governo de fundir escolas e criar o que é agora apelidado de “mega-agrupamentos”.

Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacava na sua recomendação n.º7/2012, de 23 de novembro, que a criação dos chamados mega-agrupamentos tinha criado “(...) problemas novos onde eles não existiam”. E exemplificava com o “reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos, o aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão” ou a “sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas”.

De acordo com o CNE, esta situação debilitava ainda mais “(...) a já frágil autonomia das escolas e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade

de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias”. Lembrava ainda que “a primeira responsabilidade de uma escola/agrupamento de escolas é para com os alunos e as famílias e não para com os níveis e subníveis burocráticos”, e solicitava ao Governo que concretizasse “um inequívoco reforço da concentração das actividades de gestão pedagógica nas escolas, o mais perto possível dos alunos, aplicando um projecto educativo próprio, o que não está a ocorrer no processo de concentração de agrupamentos de escolas”.

A própria Assembleia da República aprovou a Recomendação n.º 94/2010, de 11 de agosto, em que indica ao Governo (nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição) que este

1. Suspensa de imediato a aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, e faça reverter as implicações que teve em todos os agrupamentos afectados e escolas não agrupadas afectadas;
2. Desenvolva, num prazo de dois anos, uma carta educativa nacional que plasme uma estratégia de gestão da rede escolar e que seja construída com envolvimento das autarquias locais, nomeadamente partindo das suas cartas educativas, das comunidades educativas e dos órgãos de gestão e administração escolar, das associações de pais e encarregados de educação e das associações de estudantes.

Para além dos Sindicatos, do Conselho de Escolas, do Conselho Nacional de Educação e da Assembleia da República, foram muitos os diretores de escolas, professores, encarregados de educação, funcionários e alunos que se insurgiram contra a decisão governamental de agregar agrupamentos de escolas. Clamaram que seria especialmente gravosa para a qualidade do ensino, em particular no interior do país, cuja desertificação já iniciada pelo decréscimo na natalidade e pela emigração seria dessa forma acelerada.

A condução do processo pelo então secretário de estado da educação e direções regionais de educação (mandatadas para extinguir e fundir estabelecimentos de ensino, bem como destituir diretores dos seus cargos) foi tudo menos pacífica. Os diretores cujos agrupamentos foram escolhidos para a primeira fase de agregação, em 2009/2010, foram informados repentinamente pelas respetivas direções regionais de educação que seriam exonerados dos seus cargos.

Na altura, os relatos informais de diretores, professores e funcionários de alguns desses agrupamentos de escolas descrevem inúmeros mal-estares e prejuízos causados por uma decisão que foi vista como repentina e inesperada: entre outros, a espinhosa missão de gerir e administrar um ‘mega-agrupamento’ do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro; a comunicação deficiente entre as diferentes estruturas educativas; a morosidade e distorção na transmissão de informações relativas ao funcionamento da Escola; o aumento do trabalho burocrático, em prejuízo do trabalho pedagógico e didático; a dificuldade em calendarizar reuniões; a concentração dos serviços administrativos e de toda a logística na sede do agrupamento, obrigando quem estava nas outras escolas, ou unidades de gestão - como passaram a ser designadas - a deslocações de várias dezenas de quilómetros.

Suspenso durante o ano de 2010/11, o processo foi retomado em 2012 pelo governo e concluído em 2012/13, alegadamente por exigência da equipa constituída pelo Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário Internacional, uma vez que permitiria poupar 195 milhões de euros.

Esta sucinta caracterização do problema descreve identicamente a temática desta tese de doutoramento, cuja adequação encontra fundamento na inexistência de uma avaliação oficial dos efeitos desta reforma no funcionamento dos agrupamentos agregados. Deste modo, espera poder contribuir-se para compreender o modo como esta decisão política influenciou a qualidade das relações dos seus profissionais.

A constituição de estabelecimentos de ensino de grandes dimensões (com 1000 alunos ou mais) não é novidade no panorama internacional. Aliás, Portugal tem adotado muitas reformas educativas precisamente na esteira de outras aplicadas no mundo ocidental e, nessa ordem de ideias, a agregação de agrupamentos de escolas não constitui exceção à regra. A esse propósito veremos mais adiante, no terceiro capítulo, o exemplo dos Estados Unidos da América, cuja reordenação da rede escolar ao longo do século XX parece ter inspirado a realidade portuguesa.

Antes porém, numa primeira análise, é preciso sublinhar que não é surpreendente que a diretiva para a fusão de agrupamentos de escolas emanada pelo Conselho de Ministros de 14 de junho de 2010, tenha sido mal recebida pelas comunidades educativas visadas. A aditar aos aspetos já mencionados, as mudanças anunciadas traçavam um cenário pouco animador: centralização de todos os serviços de direção, administração e gestão num só estabelecimento de ensino (a escola sede); cessação imediata dos mandatos legítimos dos diretores e do respetivo projeto de

intervenção no agrupamento; professores a exercerem funções em dois ou mais estabelecimentos de ensino; maior distanciamento entre encarregados de educação e a escola, sobretudo aqueles cuja residência ficaria agora mais afastada da sede do agrupamento.

A resistência à mudança é um aspeto intrínseco à natureza humana (Fullan, 2007): não raro, é a primeira resposta a um fenómeno que impõe alterações a uma realidade em que as pessoas se sentem confortáveis e seguras. Aliados às resistências inerentes ao processo de mudança encontram-se os medos, que Perrenoud (2001) distingue em quatro tipos: o medo da complexidade (que se reporta à “complexidade exigida pela diversificação e também pelo reajuste regular dos dispositivos didáticos e de percurso”), o medo das diferenças (relacionado com a noção da importância da justiça e da equidade como fatores reguladores em todos os grupos e organizações), o medo dos conflitos (que surgem como consequência de todos os ajustamentos que é necessário aplicar) e o medo das responsabilidades (um trabalho partilhado e desenvolvido em equipa aumenta o grau de responsabilidade individual): “surge então o medo bastante conhecido da liberdade e do poder, pois nós o associamos a riscos e responsabilidades” (p.167).

Como sublinha Hargreaves (2003), para que a mudança seja bem-sucedida e sustentável é imperativo que seja dado tempo aos professores para a compreenderem e integrarem na sua prática profissional. Para além disso, em vez de se tentar mudar tudo ao mesmo tempo, deverá ser estabelecido um conjunto de prioridades, por sua vez apoiadas em recursos suficientes, e no investimento num desenvolvimento profissional adequado.

A avaliar pela forma apressada como a primeira fase da agregação de agrupamentos de escolas foi conduzida, a par de outras mudanças que ocorreram pouco antes de 2010 (a aplicação de um novo modelo de administração e gestão escolar, as sucessivas alterações à avaliação do desempenho docente), estes requisitos não terão sido acautelados.

Assim, decorridos quatro anos sobre a agregação dos primeiros estabelecimentos de ensino interessa saber se a rejeição inicial desta reforma constituiu uma mera resistência à mudança, ou se se confirmaram alguns dos prejuízos antecipados por quem foi obrigado a conformar-se com a nova realidade administrativa e organizacional.

Apenas a passagem do tempo e uma aturada investigação sobre a problemática poderão confirmar ou infirmar as previsões mais desencorajadoras, que no limite

apontam para “(...) a instituição definitiva da anarquia organizada, da balcanização, da burocratização máxima” (Matias Alves, 2012).

Este estudo surge da determinação em compreender se a criação de agrupamentos de escolas de grandes dimensões terá tido efeitos negativos no seu capital social, estudado sob o prisma da qualidade das relações dos seus diretores e docentes, bem como do grau de envolvimento e participação destes últimos na vida da escola. O título da investigação reflete o campo teórico que delimita o seu objeto de estudo, sendo a noção de capital social aplicada em contraposição à lógica do capital financeiro que aparentemente prevaleceu no processo de agregação de agrupamentos de escolas.

Utiliza-se o conceito no sentido que lhe é atribuído por Putnam (1993, 2000), que define "capital social" como as ligações entre os indivíduos - redes de relações sociais, normas de reciprocidade e de confiança mútua - e por Coleman (1988; 1990), para quem o capital social facilita determinadas ações entre os membros de uma rede social dentro de uma estrutura social.

A sua transposição para o contexto educativo pressupõe que provavelmente um dos aspetos mais prezados numa escola é o produto dos laços que sustentam as relações profissionais dos seus membros, ou seja, o seu capital social. A reforma iniciada com a agregação de agrupamentos, contudo, parece ter criado condições para um percurso que diverge da possibilidade de criar “comunidades profissionais de aprendizagem” (Hargreaves, 2003), que podem contribuir de forma determinante para a consolidação e desenvolvimento do capital social de uma escola, com vantagens para o seu funcionamento e com efeitos no sucesso educativo.

Hargreaves (2003) defende que uma das possibilidades de melhoria dos sistemas educativos reside precisamente na visão da escola como uma organização onde convergem relações comunitárias e redes de relações. Estas desenvolvem o capital social dos alunos, permitindo-lhes viver bem, e futuramente trabalhar de modo mais produtivo na “sociedade do conhecimento”. Para tal, é necessário que os professores estejam comprometidos com a missão de educar para além dessa sociedade do conhecimento: é imperativo investir na formação do carácter e da lealdade dos jovens, e ensiná-los a desenvolverem o seu próprio capital social. Dessa forma estarão igualmente a incrementar a sua capacidade de formar redes de relações sociais, e de se apoiarem nos recursos humanos já existentes na sua comunidade, mas também de criar novos recursos que desenvolvam a sociedade mais alargada (Hargreaves, 2003).



Adicionalmente o autor refere que pelas suas características o capital social depende de aprendizagens sociais, muitas delas realizadas de modo informal. Assim, por exemplo, as crianças que mudam frequentemente de local de residência, ou que vivem em áreas urbanas que sofreram perdas de emprego ou de negócios, têm mais dificuldade em aceder ou mesmo desenvolver o seu capital social. Por esse motivo, o isolamento é inimigo do capital social - restringindo as oportunidades educativas e de aprendizagem dos mais jovens – sendo este último de enorme importância para a criação de uma vida em sociedade equilibrada, sã e próspera. O preço a pagar em termos geracionais pela inexistência de capital social ou por um capital social baixo é demasiado elevado a médio e a longo prazo:

If teachers, schools and communities do not cultivate social capital, students generate their own in inverted and perverted ways—in the subcultures of the smoking pit, the washrooms, and other dark corners of the peer group where friendship consolidates failure and economic opportunity is denied through shared social and educational exclusion. Social capital is foundational to prosperity and democracy. Developing it is educationally essential (Hargreaves, 2003, p. 54).

A noção das comunidades profissionais de aprendizagem de professores (que devem ter um capital social elevado) surge em articulação com a importância de estes desenvolverem capital social nos mais jovens. É que, destaca Hargreaves (2003), um dos recursos mais poderosos que as pessoas têm dentro de uma organização para aprender e melhorar, são os outros. A partilha de ideias e de conhecimento especializado, o apoio moral perante dificuldades e desafios constituem a essência da colegialidade e são a base das comunidades profissionais eficazes, acrescenta o autor.

As comunidades profissionais de aprendizagem são compensadoras para os professores e o produto do seu trabalho é sobretudo observável nos resultados dos alunos, diz Hargreaves (2003), elucidando acerca das suas três componentes-chave: o trabalho colaborativo e o debate entre os profissionais da escola; um foco consistente no ensino e aprendizagem dentro desse trabalho colaborativo; e a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo de um período de tempo.

Por estas razões, é fundamental criar contextos que sejam favoráveis à sua construção, mas o que frequentemente se constata nas políticas educativas é o oposto. A este respeito e a título de exemplo, Hargreaves (2003) reporta os resultados de um

estudo que realizou em nove escolas secundárias de Ontario ao longo de um período de cinco anos, sobre os efeitos de uma reforma educativa no final do século XX (“Secondary School Reform”). Tratou-se de uma reforma que, em simultâneo, aplicou cortes orçamentais às escolas, mudanças substanciais ao currículo, impôs exames de literacia nos 9.º e 10.º anos, e aumentou a carga horária dos docentes, causando o pedido de reforma antecipada de muitos.

Os dados recolhidos através da aplicação de um *survey* ao corpo docente dessas escolas permitiram concluir que apenas um terço dos inquiridos considerava que havia mais colaboração entre colegas em resultado da reforma; que 70% admitia que a reforma tinha contribuído para que os professores se sentissem menos envolvidos na tomada de decisões; que apenas 23% concordava com a ideia de que a comunicação com colegas de departamento tinha melhorado; e que 85% dissesse que a reforma tinha conduzido a um menor envolvimento dos docentes em atividades fora da sala de aula. Nas questões de resposta aberta, as “escassas oportunidades para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre colegas” foi o sexto item mais mencionado, refere ainda Hargreaves (2003).

Deste modo, em lugar de melhorar a eficácia da escola e os resultados dos alunos, o que se constatou foi a fragmentação do corpo docente, desmotivado e agastado por todas as mudanças às quais foi exigido que se adaptasse. Tratou-se, pois, de uma reforma que surtiu inúmeros resultados contraproducentes (e contrários aos esperados pelo governo canadiano), dado que na opinião deste investigador o futuro depende muito do facto de os professores saberem trabalhar em conjunto:

Schooling for the knowledge economy and for democratic community each depend on teachers’ being able to work and learn in strong professional communities. In the schools in our study, however, the educational-reform agenda not only failed to strengthen professional learning communities in schools. It actively undermined them (Hargreaves, 2003, p. 113).

Nesta linha, será que a criação de agrupamentos de grandes dimensões e dispersos geograficamente é um passo para a desagregação das relações profissionais na escola, e consequentemente do seu capital social? Esta é uma questão à qual se procurará responder através desta investigação.

Considerando a proximidade entre as noções de colaboração entre docentes e de capital social, interessa evocar o valor que tem sido atribuída à primeira no desenvolvimento de um sistema educativo de qualidade. De facto, uma parte significativa do conhecimento gerado pela investigação educacional contemporânea atribui ao trabalho colaborativo uma das mais eficazes formas de melhorar a Escola nas suas diferentes dimensões (Fullan, 2007; Hargreaves, 1998; Rosenholtz, 1989). Tem sido comprovado que a colaboração com os pares favorece a produção de conhecimento e promove o pensamento reflexivo, com resultados positivos no processo de ensino e de aprendizagem (Alarcão, 2002).

A investigação demonstra que, além de estimular o apoio recíproco nas dificuldades que surgem no quotidiano profissional, o trabalho colaborativo melhora as práticas pedagógicas, promove o diálogo interdisciplinar, a partilha de estratégias e de soluções e facilita a gestão de um currículo mais integrado (Fullan & Hargreaves, 2000; Nóvoa, 2002; Santomé, 1998).

A colaboração pode ocorrer em diferentes níveis e com diferentes atores (Boavida & Ponte, 2002), com benefícios para os envolvidos e para os resultados do seu trabalho: “(...) entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projeto (...) entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação (...)” (pp.4-5).

Na esteira de Hargreaves (1998) é certo que o trabalho colaborativo não é apenas feito de virtudes, uma vez que pode ser complacente (quando confinado ao apoio moral e à partilha de materiais e recursos); ter um efeito conformista; suprimir a individualidade e a criatividade; ser artificial e uma perda de tempo (por se correr o risco de desenvolver um trabalho meramente administrativo); e até mesmo ser nociva (já que por vezes é usada como ardil para garantir o cumprimento das reformas educativas pelos professores). Contudo, os benefícios elencados superam estes aspetos negativos.

Por outro lado, há muito por realizar no desenvolvimento da colaboração, uma vez que ainda estamos perante uma cultura docente “fortemente individualizada, balcanizada e burocratizada, facto que restringe (...) dinâmicas de trabalho colaborativo docente sustentadas e adequadas ao contexto e necessidades específicas dos alunos” (Abelha, 2011, p.27). É verdade que a profissão docente tem sido caracterizada como sendo solitária (Fullan, 2007; Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1998; Thurler, 2001), facto também explicado por fatores como a arquitetura dos edifícios das escolas,

a organização dos horários docentes, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente (Fullan & Hargreaves, 2000).

Mas o desenvolvimento de políticas educativas que não têm em conta o conhecimento resultante de investigações empíricas em nada contribui para a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. Pelo contrário, a aposta tem sido na instituição de políticas que promovem a competição como o trajeto mais curto até aos resultados. Deste modo, numa altura em que a conjuntura global coloca o capital financeiro na ordem do dia, é importante atentar ao capital social da escola pelas vantagens que pode proporcionar ao nível da qualidade do serviço educativo prestado.

Com a presente investigação, analisa-se o processo de transição de uma estrutura de menor dimensão para uma maior e dispersa geograficamente, no sentido de captar o modo como a qualidade das relações humanas e profissionais foi afetada.

Para compreender estas mudanças, em primeiro lugar foi imprescindível encontrar termos de comparação entre o “antes” e o “depois” da agregação de agrupamentos de escolas, recorrendo-se para esse efeito às memórias dos sujeitos participantes na investigação. Dado que uma parte importante desta investigação evoca memórias do processo de agregação, houve igualmente a preocupação de apelar não só às memórias cognitivas, mas também às memórias afetivas dos sujeitos.

No que diz respeito à memória, Connerton (2003) defende o argumento de que muitas das nossas experiências presentes dependem do nosso conhecimento do passado. Esta mesma ideia emergiu no momento de definição das linhas de investigação, quando foi ponderada a relevância de se obter uma visão retrospectiva por parte dos sujeitos participantes do processo de agregação de agrupamentos de escolas. Assim decidiu-se que se iria solicitar que evocassem a sua memória da transição entre uma realidade e outra, por outras palavras, que comparassem a sua experiência profissional e pessoal antes e depois da criação de “mega-agrupamentos de escolas”.

Em paralelo com estas reflexões, foi sendo delineada a elaboração das questões inerentes ao estudo da problemática, sendo este provavelmente o passo mais importante do planeamento da investigação (Yin, 2009). Ponderada a relevância do tema e delimitado o objeto de investigação, foi formulada a seguinte questão de partida: Que mudanças sentiram os diretores e professores ao nível relacional e de participação na vida escolar, em resultado da criação de “mega-agrupamentos” de escolas?

Decorrente desta, foram construídas três questões específicas da investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos de escolas afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?
2. De que modo a agregação de agrupamentos de escolas afetou as relações humanas e profissionais *inter pares*?
3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos de escolas influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

As respetivas respostas foram obtidas com recurso à análise e interpretação dos dados recolhidos empiricamente - entrevistas aos diretores, questionários aplicados ao corpo docente dos agrupamentos de escolas selecionados para este estudo, e à análise documental (dados quantitativos e qualitativos para a caracterização dos agrupamentos de escolas fornecidos pelos serviços administrativos, documentos constantes das páginas de internet dos agrupamentos de escolas, tais como o Projeto Educativo), em articulação com o quadro teórico de referência para o objeto de investigação.

Como anteriormente se referiu, pretendeu alcançar-se as experiências dos sujeitos nesta nova realidade organizacional, ou seja, a sua perceção dos efeitos da fusão de escolas ao nível das relações humanas e profissionais. Em concordância com as questões de investigação foram definidos os seguintes objetivos:

1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.
2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.
3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

No que concerne à organização da tese propriamente dita, esta apresenta uma estrutura assente em duas partes. A primeira é constituída por quatro capítulos: o

presente capítulo, o primeiro, introduz o problema da investigação e apresenta os respetivos objetivos e questões de investigação.

O segundo capítulo procede ao enquadramento teórico através da revisão da literatura sobre o conceito de capital social. São enunciadas as linhas orientadoras do pensamento dos principais autores que desenvolveram esta noção sob diferentes perspetivas.

Com vista ao aprofundamento da compreensão do objeto de estudo, o terceiro capítulo explicita a relação do capital social com a Educação com base na apresentação de estudos realizados em escolas. Apresenta-se também uma síntese de investigações empíricas sobre a correlação entre a dimensão da escola e diferentes aspetos do seu funcionamento. É ainda feita uma reflexão sobre a importância da liderança exercida pelo Diretor, agora enquadrado num paradigma de gestão com responsabilidades acrescidas por comparação ao modelo anterior. E são também esclarecidos conceitos-chave utilizados nesta investigação: a definição de “escola pequena” e “escola de grandes dimensões”.

O quarto capítulo procede a uma retrospectiva das políticas educativas em Portugal ao nível do ordenamento da rede escolar e dos sucessivos modelos de administração e gestão escolar. Nesta linha, faz-se um enquadramento legislativo dos agrupamentos de escolas quanto à sua constituição e evolução, com base nos normativos mais relevantes desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) até hoje, a par das mudanças efetuadas aos órgãos de direção dos estabelecimentos públicos de ensino portugueses.

Estruturada em dois capítulos a II parte da tese apresenta o estudo empírico: o quinto capítulo fundamenta as opções de ordem epistemológica e metodológica da investigação; o sexto descreve os contextos em estudo e procede à apresentação e discussão dos resultados.



## CAPÍTULO 2

### CAPITAL SOCIAL: CONCEITO E PERSPETIVAS

Dedicado à explicitação do conceito que enquadra o objeto de investigação, o presente capítulo introduz o estado da arte do capital social procedendo-se à apresentação das diferentes perspetivas construídas pelos autores mais citados nesta área de conhecimento. Assim, após uma resenha que explana de um modo genérico a noção de capital social, são sintetizadas cronologicamente as ideias dos investigadores que mais se notabilizaram neste domínio e que consensualmente integram o cânone da literatura e pesquisa desta noção: Pierre Bordieu, James Coleman, Robert Putnam e Nan Lin.

#### **2.1. O conceito de capital social**

As relações entre as pessoas de um grupo ou de uma rede sustentadas em normas, na reciprocidade e na confiança, não são apenas abstrações; na verdade, tornam a vida mais segura e aprazível, algo impossível sem a sua existência (Field, 2008; Halpern, 2005; Kadushin, 2012; Putnam, 2000). O conceito de capital social é frequentemente definido com esta simplicidade, apoiada na ideia de que as ligações entre indivíduos geram recursos que os beneficiam, assim como ao grupo ou à rede de relações a que pertencem.

Field (2008) corrobora a ideia de que o seu âmago é descomplicado e conversível nas palavras “as relações contam”. Nesta linha de argumentação, o produto das relações sociais é tido como um recurso cujo valor depende da quantidade e do tipo de ligações que um indivíduo tem.

A literatura especializada recorre frequentemente a exemplos para um melhor esclarecimento, partindo do princípio de que a maioria das pessoas está integrada em diferentes estruturas sociais, ou redes de relações: estas ligações podem ser de amizade, profissionais, ou baseadas na partilha de interesses comuns, tais como um desporto, um *hobby*, interesses partidários e políticos (Halpern, 2005). Por se desenvolverem no contexto de uma rede social, e de assentarem na confiança e na reciprocidade, estes laços podem ser encarados como capital social.

Deste modo, a ideia de capital social surge do reconhecimento de que as pessoas não vivem isoladas, antes, estão ligadas entre si por uma variedade de estruturas sociais, que se influenciam mutuamente:



People are connected with one another through intermediate social structures – webs of association and shared understandings of how to behave. This social fabric greatly affects with whom, and how, we interact and co-operate. It is this everyday fabric of connection and tacit co-operation that the concept of social capital is intended to capture (Halpern, 2005, p.3).

O crescendo de interesse sobre este conceito nas últimas três décadas (Baron, Field & Schuller, 2000; Lin, 2001; Lin, Cool & Burt, 2008; Kadushi, 2012) encontra explicação parcial num certo revivalismo político vivido pelos partidos de centro-esquerda ocidentais em meados da década de noventa, em contraciclo ao legado marcadamente individualista deixado por Thatcher e Reagan, em especial nos EUA, Reino Unido e Nova Zelândia (Field, 2008; Fine & Green, 2000; Halpern, 2005). Nesta linha, a noção de capital social é observada como o elo que faltava a um mundo “economicamente simplista” (Halpern, 2005).

Também Baron, Field & Schuller (2000) argumentam que a preocupação com os excessos do individualismo tem surgido recorrentemente ao longo da história da humanidade em contextos ideológicos que lhe são opostos: conservadores, populistas, religiosos, ou mesmo parte integrante das críticas radicais ao capitalismo. A aditar a esta constatação, a transformação do mapa político europeu com a queda do império soviético, a par de uma sensibilidade crescente às consequências da globalização, podem ter contribuído para uma observação mais atenta deste conceito, como sublinham os mesmos autores. Argumentam ainda que desde a reificação das relações de mercado, decorrente da globalização, tem sido notória a valorização das relações sociais pelo discurso político, para o qual o capital social representa uma tentativa de reintroduzir uma dimensão social ao capitalismo.

É nos anos noventa que a noção de capital social transvasa o âmbito das ciências sociais e ingressa no debate público. Field (2008) conta que um artigo do cientista político Robert Putnam (1995), denunciando o declínio do capital social da América, despertou a atenção do Presidente Clinton, que lhe dirigiu um convite para se reunir consigo em Camp David. E relembra que o lançamento do seu livro *Bowling Alone* (2000) teve honras de cobertura mediática pouco vulgares no mundo académico: Putnam foi entrevistado em programas de televisão, fotografado para a revista *People*, tendo depois embarcado numa *tournée* mundial de promoção do livro.

O número de publicações dedicadas a este tema desde 1990 aumentou de modo impressionante, como informa Kadushi (2012), reportando que uma pesquisa do conceito na *Web of Science* em 1990 devolvia apenas sete resultados, em contraste com as doze mil referências de artigos obtidas em 2010.

Através do recurso a técnicas estatísticas e a análises econométricas, de repente passou a aplicar-se a noção de capital social aos mais variados objetos de estudo. Tal resultou numa extensa lista de pesquisas empíricas que demonstram como um fator não-económico (capital social) tem um impacto determinante no desempenho económico, no crescimento económico, ou mesmo num indicador microeconómico como é o rendimento pessoal (Fine & Green, 2000).

A popularidade que alcançou converteu o capital social numa espécie de panaceia para os males de que sofrem as sociedades atuais (Adam & Roncevic, 2003; Halpern, 2005; Lin, 2001). Não é difícil, pois, aceitar que o seu vasto território de investigação tenha vindo a ser alvo de alguma controvérsia: a noção é tão flexível que aparentemente se adequa a qualquer temática de estudo (Baron, Field & Schuller, 2000). Corre-se o risco de tornar a ideia tão abrangente que qualquer fenómeno social é suscetível de ser observado como capital social, como advertem Fine & Green (2000), o que pode colocar obstáculos à sua validade enquanto conceito científico.

Sem rodeios, há mesmo quem questione se se trata de uma moda ou se o conceito reúne qualidades de um empreendimento intelectual (Lin, 2001), pelo que se torna imprescindível uma investigação às suas origens e diferentes perspetivas.

## **2.2. Capital social: raízes e definição (ões)**

Numa pesquisa pelo termo capital social, a primeira utilização é atribuída a Lyda J. Hanifan (Putnam, 2000). Em 1916, este Supervisor Estatal das escolas rurais da Virgínia aplicou a expressão no contexto de uma reflexão sobre a importância do envolvimento da comunidade na criação de escolas de sucesso. Para dialogar num terreno comum ao dos homens de negócios com quem lidava, Hanifan optou por um discurso com jargão económico (Halpern, 2005), o que explica a aplicação da expressão “capital social” aos aspetos imateriais das relações sociais de um grupo ou de uma comunidade.

No entender de Hanifan (1916), um indivíduo sozinho é também socialmente indefeso. A boa vontade, o companheirismo, a empatia, enquanto características

desejáveis das relações sociais, trazem vantagens a toda a comunidade, pelo que devem ser preservadas: “(...) community as a whole will find in his associations the advantages of the help, the sympathy and the fellowship of his neighbors” (p.130).

O conceito de capital social tem sido objeto de entendimentos variados. Não raras vezes, a maioria dos investigadores que o empregam analisam as suas origens intelectuais, sem ignorar a diversidade de aplicações, e optam por uma escola de pensamento, acrescentando o seu próprio contributo, o que tem tido como consequência um manancial considerável de definições (Adam & Roncevic, 2003).

O conceito foi inventado pelo menos seis vezes ao longo do século XX, informa Putnam (2000), e cada versão destacou a forma como a vida das pessoas se torna mais produtiva através dos laços sociais. Este autor estabeleceu a distinção entre capital social inclusivo, ou “*bridging*” (Putnam, 2000, pp. 22-23), e capital social exclusivo ou “*bonding*” (Putnam, 2000, pp. 22-23). O capital social inclusivo tende a agregar pessoas oriundas de segmentos diferentes da sociedade, o que o politólogo ilustra com o movimento dos direitos civis americano, movimentos associativos de jovens, e organizações religiosas ecuménicas. O capital social inclusivo é útil quando se trata de integrar ou estabelecer ligações exteriores para o acesso a recursos ou à informação (Putnam, 2000).

O capital social exclusivo reforça a reciprocidade específica e mobiliza a solidariedade. É uma espécie de “supercola sociológica” (Putnam, 2000), uma vez que consolida a lealdade e a identidade de um grupo com interesses comuns - como é o caso de associações étnicas, grupos de mulheres ligadas à igreja, ou clubes de campo - pelo que se trata de um tipo de capital que mantém a homogeneidade e fortalece identidades exclusivas.

Claridge (2004) fez uma recolha dos principais entendimentos de capital social organizando-os de acordo com esta perspetiva: capital inclusivo *vs.* exclusivo (*External versus Internal*), capital exclusivo (*Internal/ Bonding*), e ambos (*Both Types*).

No seguinte quadro-síntese apresentam-se algumas dessas definições:

<i>External vs. Internal</i>	<i>Authors</i>	<i>Definitions of Social Capital</i>
	Bourdieu	'the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance or recognition' (Bourdieu 1986, p. 248).
	Bourdieu & Wacquant	'the sum of the resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition' (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 119).
	Burt	'friends, colleagues, and more general contacts through whom you receive opportunities to use your financial and human capital' (Burt, 1992, p. 9).
	Portes	'the ability of actors to secure benefits by virtue of membership in social networks or other social structures' (Portes, 1998, p. 6).
	Coleman	'Social capital is defined by its function. It is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure' (Coleman 1990, p. 302).
	Fukuyama	'Social capital can be defined simply as the existence of a certain set of informal values or norms shared among members of a group that permit cooperation among them' (Fukuyama, 1997).
	Putnam	'features of social organization such as networks, norms, and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit' (Putnam 1995, p. 67).
<i>Both types</i>	Loury	'naturally occurring social relationships among persons which promote or assist the acquisition of skills and traits valued in the marketplace. . . an asset which may be as significant as financial bequests in accounting for the maintenance of inequality in our society' (Loury, 1992, p. 100).

	Nahapiet & Ghoshal	'the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit. Social capital thus comprises both the network and the assets that may be mobilized through that network'(Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 243).
	Woolcock	'the information, trust, and norms of reciprocity inhering in one's social networks' (Woolcock, 1998, p. 153).

**Quadro 1.** Conceitos de capital social

Estas definições têm em comum a aplicação de palavras-chave dos foros semânticos da economia, das finanças e das relações sociais, ou seja, componentes da noção de capital social: o acesso a recursos ou bens acumulados – como referem Bourdieu (1992), Bourdieu & Wacquant (1986), Loury (1992) e Nahapiet & Ghoshal (1998) - as redes de relações ou os grupos em que esses recursos se situam – como sublinham Bourdieu (1992), Bourdieu & Wacquant (1986), Burt (1992), Coleman (1988), Fukuyama (1997), Portes (1998), Putnam (1995), Loury (1992) e Nahapiet & Ghoshal (1998) - os benefícios decorrentes quer da pertença ao grupo ou rede, quer do acesso aos recursos – como mencionam Coleman (1998), Portes (1998), Putnam (1995) - a partilha de valores como a confiança, o reconhecimento mútuo, a reciprocidade e a cooperação, e que são encarados como bens/recursos – como salientam Bourdieu & Wacquant (1992), Fukuyama (1997), Putnam (1995) e Woolcock (1998).

Observa-se alguma transversalidade nestas aceções fundada na ideia de que o ‘capital social’ resulta de relações sociais que geram benefícios produtivos para os sujeitos envolvidos (Claridge, 2004). Neste ponto é imperativo prosseguir a reflexão sobre o conceito continuando a circunscrever a sua origem e a sua evolução.

### 2.3. O estado da arte do capital social

Acerca da descrição do estado da arte do conceito de capital social, verifica-se frequentemente que os especialistas optam entre duas vias de abordagem ao tema: considerar apenas os autores que aplicaram a expressão “capital social” no seu trabalho de investigação (Field, 2008), ou incluir os seus precursores ideológicos, mesmo não fazendo referência explícita a esta noção (Almeida, 2012; Halpern, 2005). Estes últimos

percorrem a genealogia até aos fundadores das ciências sociais contemporâneas, como Adam Smith (Lin, 2001), de Tocqueville (Durkheim (1951 [1897]); Field, 2008; Halpern, 2005; Putnam, 2000; Baron, Field & Schuller, 2000), ou mesmo Aristóteles: “No século IV antes de Cristo, Aristóteles escreveu na sua obra *Política* que o homem é um ser social” (Almeida, 2012, p.6).

Tendo em conta que a componente da qualidade “relacional” entre os indivíduos é essencial à compreensão da noção de capital social, e que a existência desta condição nas relações entre os profissionais que trabalham numa escola é relevante para o seu bom funcionamento, o conceito de capital social constitui a base do quadro teórico de referência desta investigação.

Considerou-se que a aplicação da noção de capital social à investigação resultará num novo ângulo de análise sobre a importância da qualidade das relações entre os profissionais de um agrupamento de escolas (corpo docente e Diretor). Recorrendo de novo à expressão de Putnam (2000), o capital social é uma espécie de “supercola sociológica” que une as pessoas e as faz alcançar objetivos comuns, o que por sua vez pode trazer dividendos individuais e coletivos.

Em conformidade com esta ideia, importa destacar os investigadores cujo pensamento e investigação mais contribuíram para a evolução deste campo de saber: Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam e Nan Lin.

### **2.3.1. O contributo de Pierre Bourdieu**

A ideia de capital social na obra de Bourdieu emerge de um conjunto onde gravitam outras formas de capital (Baron, Field & Schuller, 2000): o capital cultural e o capital económico. A definição de capital social por Bourdieu aparece pela primeira vez num breve texto de 1980, intitulado “*Le capital social – notes provisoires*”:

Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (...) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles (p.2).

Neste trilha de raciocínio e concedendo especial importância à durabilidade e à densidade dos laços entre as pessoas, o sociólogo atenta que o seu valor depende do número de ligações e do volume de capital (cultural e económico) que cada uma pode representar. Deste modo, o capital social é um princípio de aquisição de recursos sociais cujo retorno depende da capacidade que o indivíduo tem de mobilizar o capital de um grupo:

(...) différents individus obtiennent un rendement très inégal d'un capital (économique ou culturel) à peu près équivalent selon le degré auquel ils peuvent mobiliser par procuration le capital d'un groupe (famille, anciens élèves d'écoles d' « élite », club sélect, noblesse, etc.) plus ou moins constitué comme tel et plus ou moins pourvu de capital (Bourdieu, 1980, p.1).

Esta ideia de capital social é reforçada com a existência de recursos reais ou potenciais ligados a uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas, baseadas no reconhecimento mútuo. As associações voluntárias, os sindicatos e os partidos políticos são exemplos de incorporação de capital social, que Bourdieu (1986) vê como um recurso coletivo partilhado pelos seus respetivos membros. Assim, uma rede de relações é o resultado de investimentos feitos no sentido de reproduzir relações que podem ter utilidade, a curto ou a longo prazo: relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, que implicam obrigações, sentimentos de reconhecimento, de respeito, ou garantias a nível institucional. O grupo ou rede proporciona aos seus membros um capital coletivo que lhes concede um crédito (Bourdieu, 1980).

O investigador francês acredita que o capital social é sobretudo um privilégio da burguesia/ classe alta, aludindo a profissões como os médicos e os advogados, que exploram o seu capital social (feito de ligações sociais, honorabilidade e respeitabilidade) para ganhar a confiança dos seus clientes da alta sociedade, ou mesmo para construir uma carreira política. Mas, segundo Field (2008), o facto de observar que apenas as elites são detentoras de capital social - que o utilizam como estratégia para assegurar a sua posição (social) - constitui uma das vulnerabilidades da sua teoria.

Por outro lado, embora o seu contributo para o desenvolvimento do conceito seja inegável, há quem o considere um pouco datado, talvez pelo facto de parte substancial da investigação incidir sobre a alta burguesia francesa, como alerta Field (2008): a perspectiva que Bourdieu apresenta da família, subserviente à figura paterna, o pouco

espaço concedido aos atores coletivos, e a visão meramente instrumental da vida associativa (apresentada como um meio para atingir um fim) são um reflexo dos tempos e do contexto social e económico em que o sociólogo viveu e realizou o seu trabalho de pesquisa.

Ligada ao conceito de capital social no pensamento de Bourdieu encontra-se a noção de capital cultural (1984), que tem enquadramento na sua visão do funcionamento da sociedade ocidental, fundamentalmente marcada por uma distribuição desigual de poder. Bourdieu (1986) quis desenvolver uma teoria da estratificação social, firmada na distinção entre os diferentes tipos de capital, ponderando a forma como estes podem ser combinados e convertidos: “(...) the convertibility of different types of capital is the basis of strategies aimed at ensuring the reproduction of capital (and the position occupied in social space)” (p.253). Partiu igualmente do pressuposto de que o trabalho realizado pela economia tinha sido, até então, insuficiente para explicar fenómenos sociais de carácter económico, com repercussões no modo como a sociedade opera e está organizada (Siissaiainen, 2000).

Em *Reproduction*, Bourdieu & Passeron (1990) lançam a teoria de que a reprodução cultural promove a reprodução social das relações entre classes. Dos diferentes tipos de capital a que se faz alusão ao longo do livro - cultural, linguístico, escolástico e social - ressalta o capital cultural, aplicado para esclarecer a forma como os ‘juízos’ culturais da classe dominante são apresentados como universais, tornando legítima essa posição de superioridade.

Bourdieu realizou nos anos sessenta do século passado (em 1963 e mais tarde entre 1967-68) um *survey* através do qual tentou explicar a variação do gosto entre os diferentes segmentos sociais:

The survey sought to determine how the cultivated disposition and cultural competence that are revealed in the nature of cultural goods consumed, and in the way they are consumed, vary according to the category of agents and the area to which they applied, from the most legitimate areas such as painting or music, to the most ‘personal’ ones such as clothing, furniture or cookery, and within the legitimate domains, according to the markets – ‘academic’ and ‘non academic’ – in which they may be placed (Bourdieu, 1984, p.5).



Através do *survey*, como o próprio afirma em *Distinction* (1984), Bourdieu conseguiu estabelecer a ligação estreita entre práticas culturais, capital educacional (mensurável pelas qualificações académicas) e as origens sociais (medidas pela profissão do pai).

Analisando as diferenças entre as práticas culturais que observou na classe alta (burguesia), na classe média e no operariado, Bourdieu (1984) afirma que os seus gostos estão marcados pelos respetivos contextos socioeconómicos e educativos. Procurou demonstrar que a aparente placidez com que se aceita a noção de gosto como inata, na verdade oculta um processo complexo no qual a educação (ou o nível instrutivo) e a posição social desempenham um papel decisivo:

Whereas the ideology of charisma regards taste in legitimate culture as a gift of nature scientific observation shows that cultural needs are the product of upbringing and education: surveys establish that all cultural practices (museum visits, concert-going, reading, etc.), and preferences in literature, painting or music, are closely linked to educational level (measured by qualifications or length of schooling) and secondarily to social origin (p. xxv).

De facto, de todos os objetos à disposição dos consumidores, nenhum os classifica mais do que as obras de arte legítimas (peças de música, pintura, bailado) que permitem a elaboração de distinções “*ad infinitum*”, de acordo com a sua divisão em géneros, períodos, estilos, autores, entre outros (Bourdieu & Passeron, 1990).

Está desafiada a conceção segundo a qual “os gostos não se discutem”: pelo contrário, diz o autor, para quem o gosto está intrinsecamente ligado às noções de capital cultural, económico e social. Por oposição a uma ideia até então incontestada, o investigador sustém que o gosto cultural é o resultado de um processo educativo que ocorre primeiro na família e depois na escola. Defende que estas duas instituições são responsáveis pela aquisição de competências e gostos culturais.

Ao abordar num outro estudo a problemática do desempenho escolar de crianças de classes sociais diferentes (Bourdieu & Passeron, 1990), concluiu-se que o legado de capital cultural pela família (traduzido num investimento ao nível da educação familiar, da transmissão de valores, do acesso a produtos culturais como livros, por exemplo) favorece sobretudo o desempenho escolar das crianças de classe média e alta, já que a educação formal dada pela Escola privilegia a transferência e aquisição dessa cultura.

Sobre o pensamento de Bourdieu acerca da noção de capital social é importante reter que é indissociável de outras ideias centrais da sua obra, em especial as de capital cultural e de reprodução social baseada na desigualdade de classes. Para Bourdieu a posse de capital social é sobretudo associada aos privilegiados (às classes altas) em combinação com o capital cultural. O facto de não ter equacionado a possibilidade de outras classes e grupos sociais terem capital social como facilitador das suas relações, faz com que esta resulte numa visão parcial da realidade social e numa aceção unidirecional deste conceito. Segundo este sociólogo, apenas os mais ricos e poderosos podem ter acesso a recursos por meio das suas ligações sociais e exercer poder contra os mais vulneráveis e socialmente pior posicionados na hierarquia social.

Não obstante, o seu trabalho neste domínio de saber integra até hoje o canône da literatura sobre o conceito de capital social, motivo pelo qual a sua referência é obrigatória.

### **2.3.2. O contributo de James Coleman**

Contemporâneo de Bourdieu, o sociólogo americano James S. Coleman também contribuiu com uma importante parcela para a edificação do conceito de capital social, ao estabelecer a sua ligação à Educação e à noção de capital humano como preditores de sucesso em gerações vindouras (Coleman, 1988).

Antes, porém, este investigador notabilizou-se na área da Educação em 1966, na sequência de uma investigação de grande escala sobre o sucesso escolar que concluiu que as origens e ambiente familiar e da comunidade têm maior influência sobre os resultados académicos do que as características da escola ou a qualidade dos professores. Levado a cabo em tempos socialmente explosivos, numa América que vivia ainda sob o espectro da segregação racial, o *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966), que ficaria conhecido por “*Coleman Report*”, surge a pedido do Congresso norte-americano num esforço de compreender os fatores de (in) sucesso na educação de crianças oriundas de minorias étnicas.

O *survey* foi realizado pelo Centro Educacional de Estatística do Departamento de Educação dos Estados Unidos, sob a supervisão de Coleman. Os instrumentos de investigação utilizados foram testes e questionários aplicados a alunos do primeiro, terceiro, sexto, nono e décimo segundo anos, e questionários aplicados a professores e diretores de escolas. Procedeu-se ainda à identificação dos recursos disponibilizados

pelas escolas, estabelecendo a sua correlação com a variável “etnia”, numa tentativa de averiguar se o rendimento escolar era influenciado por este fator.

Apesar de, por exemplo, se concluir que os alunos negros tinham menos acesso a instalações e condições físicas nas escolas às quais é associado o sucesso académico (tais como laboratórios de física, de química e de línguas, número de livros por aluno na Biblioteca Escolar), a verdade é que não se encontrou um padrão suficientemente consistente entre este fator e o sucesso obtido pelos alunos nos testes que foram aplicados nas escolas no âmbito deste estudo. Em contraste, a qualidade dos professores demonstrou ser um fator influente no sucesso dos alunos, assim como o seu meio familiar e socioeconómico.

Mais tarde, prosseguindo o seu interesse pelas questões da Educação e influenciado pelo trabalho do seu colega Gary Becker sobre a noção de capital humano (1964, 1965) e pelo contributo de Schultz (1961), o sociólogo publica “*Social Capital in the creation of Human Capital*” (1988). Coleman afirma que o tempo e os recursos aplicados por um indivíduo na construção do seu capital humano através da escolarização podem trazer-lhe benefícios futuros, tais como um emprego bem remunerado, maior satisfação e realização profissional, ou um estatuto social mais elevado (Coleman, 1988).

Tanto o capital físico como o capital humano têm uma natureza essencialmente privada e favorecem sobretudo os indivíduos que investem em bens (capital físico) ou em si próprios (capital humano). Em contraste, diz o investigador, o capital social resulta de mudanças nas relações entre as pessoas, que são por sua vez facilitadoras de ações e podem reverter a favor de um coletivo. Uma comparação entre os três tipos de capital – físico, humano e social – pode observar-se de modo sintetizado no seguinte quadro:

Capital Físico	Tangível	Mensurável	Estável, ainda que a sua degradação possa ser medida.
Capital humano	Menos tangível do que o capital físico.	Mensurável	Bastante estável, ainda que se possa degradar.
Capital social	Intangível de forma direta, mas presente nas relações sociais.	Funcional, mas suscita o problema de como pode ser medido.	Depende de um contexto específico.

**Quadro 2.** Tipos de capital propostos por Coleman (1988) Fonte: Higgins (2003, p.21).

Neste artigo, Coleman (1988) parte do argumento de que há duas correntes intelectuais que explicam de forma distinta o que é a ação social: uma, de raiz sociológica, descreve a ação social em contexto social explicando como esta é moldada, limitada e alterada por esse mesmo contexto. A outra, de essência económica, vê o indivíduo apenas como agindo por conta própria e centrado sobre si mesmo.

Em ambas teorias Coleman (1988) reconhece virtudes e falhas: a que provém da sociologia tem como positivo o facto de descrever a ação em contexto e como defeito a circunstância de olhar para o ator como não tendo vontade própria, nem iniciativa. A de orientação económica apresenta a bondade de ter um princípio de ação, o de maximizar a utilidade, mas o problema de olhar para o indivíduo como um ser totalmente guiado por objetivos individualistas, e alheado do contexto social em que vive. Uma visão que colide com a realidade empírica: as ações das pessoas ocorrem em contexto social, e são reguladas por normas, confiança mútua, redes de relações, com implicações não apenas na organização social em que se desenvolvem, mas também na própria economia.

Assim, o que este autor propõe é uma nova orientação teórica representativa do melhor dos dois mundos, motivo por que a noção de capital social se afigura ideal. Define este conceito pela sua função considerando que não se trata de um entidade única, mas de uma variedade de entidades que têm dois denominadores comuns: são parte de uma estrutura social e são facilitadoras de ações sociais (Coleman, 1988).

Nesta visão estão incorporadas as noções de reciprocidade, isto é, expetativas e de obrigações, de confiança, do acesso à informação, de normas e sanções, mecanismos catalisadores e reguladores dos laços criados entre pessoas que integram uma mesma estrutura.

Começando pela ideia de obrigações e expetativas, o autor afirma que se o sujeito “A” faz algo a “B” e confia que este lhe devolva o favor ou a ação futuramente, a situação cria uma expetativa em “A”, e uma obrigação em “B”. Esta obrigação representa um “talão de crédito para “A”, por ter feito uma ação a “B”. Assim, se A possuir muitos “talões de crédito”, de muitas pessoas com quem se relaciona, é possível estabelecer uma analogia direta com a noção de capital, diz Coleman (1988). De acordo com Coleman (1988), este tipo de capital social depende de dois fatores: o grau de confiabilidade do ambiente social, e o grau em que as obrigações são assumidas, sendo que o volume de capital social é proporcional à sua densidade e prevalência.

Uma outra forma de capital social resulta do potencial de informação que apresentam as relações sociais, escreve Coleman (1988), dando como exemplo a

situação de alguém que embora não tenha especial interesse nas notícias mas goste de estar informado, possa poupar tempo conversando com alguém que acompanha a atualidade. Neste contexto, as relações sociais são uma forma de capital social, que facilita a ação de acesso à informação.

As sanções e as normas são também configurações de capital social: por exemplo, nas situações em que uma norma inibe a criminalidade, ou contribui para o sucesso educativo de uma escola, ou quando uma comunidade envolvente recompensa os bons resultados escolares (Coleman, 1988). A norma com maior potencial de reunir capital social é a que tem em conta o bem e os interesses coletivos. Quando reforçadas por recompensas como o estatuto social e a honra, as normas desta natureza são o capital que edifica nações, fortalece as relações familiares e que favorece o desenvolvimento de movimentos sociais norteados pela vontade de trabalhar para o bem público (Coleman, 1988).

No respeitante às estruturas sociais mais facilitadoras da criação e desenvolvimento de capital social, Coleman (1988) é perentório, defendendo que as que são fechadas exibem melhores garantias por ser mais fácil e eficaz a aplicação de normas. Numa estrutura aberta, a aplicação de normas é mais difícil, uma vez que os elementos que dela fazem parte podem nem sequer interrelacionar-se todos entre si, colocando em risco a combinação de forças necessárias ao cumprimento de normas, e à imposição de sanções. A eficácia (ou não) do cumprimento de normas e a imposição de sanções é mais notada numa estrutura fechada, já que, como diz Coleman (1988) a capacidade de as manter depende das características tais como a oclusão. Torna-se mais fácil observar o fluxo e acesso à informação entre os seus elementos, o grau de confiabilidade entre as pessoas, e os efeitos que essa confiabilidade tem nas suas relações: um nível elevado de confiabilidade representa um capital social elevado, um baixo nível de confiabilidade é um fator inibidor de capital social: “Closure of the social structure is important not only for the existence of effective norms but also for another form of social capital: the trustworthiness of social structures that allows proliferation of obligations and expectations” (Coleman, 1988, p.107).

Ancorado nestes fundamentos, o investigador elegeu o núcleo familiar e a Escola para o estudo do capital social por serem consideradas estruturas fechadas, e pelo princípio de que o capital social aí gerado poder ter uma influência substantiva na criação do capital humano de gerações futuras. Em ambas o sociólogo procurou investigar a relação entre capital social e o sucesso escolar dos alunos, isto é entre os

que prosseguem estudos até ao final do secundário, ou, pelo contrário, abandonam precocemente a escola.

No que concerne a família, Coleman (1988) toma como ponto de partida o item ‘ambiente familiar’ dos discentes, analisando-o por referência a três indicadores: o capital financeiro (rendimentos ou à riqueza da família), o capital humano (habilitações académicas dos pais), e o capital social (o resultado das relações entre pais e filhos, traduzido no grau de presença e na atenção dada pelos progenitores).

Em contexto fora da família, o investigador analisou a taxa de abandono escolar, realizando um estudo comparativo entre alunos da escola pública, e alunos das escolas privadas católicas. Coleman (1988) escolheu como indicador o número de vezes que um aluno mudou de escola porque a família mudou de residência, no pressuposto de que as relações sociais (a base do capital social) são quebradas cada vez que há uma mudança.

Foi avaliada a correlação da mudança de residência familiar com a taxa de abandono escolar, procurando daí retirar ilações sobre o capital social destes alunos. O sociólogo concluiu que quanto mais vezes os alunos mudam de escola, mais elevada é a taxa de abandono, sendo este um fator que tem peso superior neste fenómeno comparativamente a diferenças no estatuto socioeconómico das famílias, por exemplo.

O outro indicador foram as características das próprias escolas que integraram o estudo: escolas secundárias públicas, escolas secundárias católicas privadas, e escolas privadas não religiosas. As que apresentaram taxas mais baixas de abandono foram as escolas privadas católicas, o que incita Coleman (1988) a defender o argumento de que, por estarem inseridas em comunidades inter-geracionais fechadas, prolongam o seu campo de ação e funcionam como fator preventivo no abandono escolar. Esta ideia reforça o parecer de que, quando o capital social da comunidade envolvente da escola é alto tem efeitos positivos no desempenho escolar das suas crianças e jovens.

Para Coleman (1988) o capital social foi especialmente útil na compreensão da relação entre os resultados escolares e a desigualdade social, tendo o seu contributo neste campo sido feito através de estudos empíricos sobre estas questões (Baron Field & Schuller, 2000). Para além de registar melhores níveis de desempenho escolar nas escolas privadas católicas, Coleman também observou que as expectativas dos seus professores eram mais altas do que nas outras escolas, o que, na sua opinião, beneficiava sobretudo os alunos oriundos de meios mais desfavorecidos.

Em afinidade com o sociólogo francês Bourdieu, o interesse de Coleman adveio das suas tentativas de explicar a relação entre desigualdade social e o desempenho

académico nas escolas (Baron Field & Schuller, 2000; Field, 2008), um pouco na linha do trabalho desenvolvido na década de sessenta com o *Coleman Report* (1966), atrás mencionado. Contudo, em resultado das suas investigações o académico norte-americano conseguiu demonstrar que o capital social não é uma prerrogativa dos mais poderosos, como defendia Bourdieu, mas também acarreta reais benefícios nas comunidades pobres e marginalizadas (Field, 2008).

A sua exploração do conceito levou a que se saísse da ideia circular apresentada por Bourdieu, sugerindo que na relação entre capital social e o acesso aos recursos, os poderosos mantinham-se poderosos por causa dos seus contactos e relações com outras pessoas poderosas (Baron Field & Schuller, 2000).

Mais tarde, Coleman viria a apurar a sua definição de conceito social, sem no entanto perder de vista a estreita relação com o acesso a recursos: “Social capital is the set of resources that inhere in family relations and in community social organization and that are useful for the cognitive or social development of a child or a young person” (1994, p. 300). O sociólogo defende que o capital social que influi no desenvolvimento de um jovem não existe apenas na família, pode também encontrar-se na comunidade (por exemplo nas relações entre os pais e as suas instituições).

Em síntese, para este autor o capital social são os recursos reais ou potenciais obtidos através das relações sociais em estruturas fechadas. Os indivíduos que pertencem a uma rede social envolvem-se em processos de intercâmbio ou transferência de recursos ao serviço dos seus próprios interesses.

Na perspetiva de Coleman, a forma como os atores exercem controlo sobre os recursos, mas também o seu interesse pelo resultado (retorno) de processos controlados por outros atores e que facilitam as ações individuais num grupo ou rede social, constituem a base do capital social.

### **2.3.3. O contributo de Robert Putnam**

O trabalho de Putnam sobre o conceito de capital social iniciou-se nos anos noventa, com um estudo sobre o papel do envolvimento cívico na estabilidade política e na prosperidade económica regionais de Itália (Baron Field & Schuller, 2000; Halpern, 2005; Field, 2008). A análise estatística de duas décadas de dados recolhidos no âmbito de um estudo sobre o governo regional em Itália, intitulado *Making Democracy Work*

(1993a) serviu de termo de comparação entre as administrações do norte e do sul do país, no respeitante à eficiência do seu desempenho.

O investigador recorreu à ideia de comunidade cívica como variável para explicar as diferenças observadas entre os governos regionais do norte e do sul. Tendo por referência quatro medidas (a vida associativa, a percentagem de leitura de jornais, a taxa de votação eleitoral e as preferências na votação), Putnam (1993a) concluiu que a atuação melhor sucedida do governo na região nortenha se devia sobretudo à relação de proximidade e de reciprocidade entre a sociedade civil e o governo regional. Por contraste, as relações de desconfiança mútua entre as instituições do sul e os cidadãos, cuja origem remontava ao período da autocracia normanda, tinham vindo a repetir-se ao longo dos tempos, mesmo em períodos de reforma e de renovação (Field, 2008). Já então o investigador usa o conceito de capital social para se referir às características das organizações sociais, como a confiança, as normas e as redes de relações, que ele considerava poderem melhorar a eficiência da sociedade por facilitarem ações coordenadas (Putnam, 1993a).

Depois do estudo em Itália, com a sua atenção agora focada nos Estados Unidos, Putnam (1993b, 1995, 1996) nutre sistematicamente o argumento de que o capital social americano se encontra em declínio, e vai apurando a sua utilização da expressão “capital social”. Em 1996, no artigo “*Who Killed Civic America?*” escreve: “(...) by social capital I mean features of social life – networks, norms and trust –that enable participants to act together more effectively to pursue shared objectives” (p.56), estabelecendo assim as redes de relações, as normas e a confiança como componentes do capital social.

Mais tarde, na emblemática *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (2000), embora em linha com o que vinha defendendo em publicações anteriores, Putnam menciona o conceito de forma um pouco diferente. Em primeiro lugar, afirmando:

In recent years social scientists have framed concerns about the changing character of American society in terms of the concept of “social capital”. By analogy with notions of physical capital and human capital (...) the core idea of social capital theory is that social networks have value. Just as a screwdriver (physical capital) or a college education (human capital) can increase productivity (both individuals and collective), so too social contacts affect the productivity of individuals and groups (pp. 18-19).



No desenvolvimento deste raciocínio, avança a noção de que “(...) social capital refers to connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them” (p.19). Há assim duas ideias que tomam corpo: a reciprocidade e a confiabilidade como características indissociáveis das redes de relações.

Com o intuito de definir “capital social”, Putnam acrescenta que este tem uma face privada e uma pública: privada, porque os indivíduos podem construir ligações em prol dos seus próprios interesses: a obtenção de emprego, por exemplo, pode depender não do *que se sabe ou conhece* (capital humano), mas *de quem se conhece*. A face pública pode abranger toda uma comunidade, pelo que não está circunscrita aos custos e benefícios das ligações sociais de um indivíduo singular:

If the crime rate in my neighborhood is lowered by neighbors keeping an eye on one another’s homes, I benefit even if I personally spend most of my time on the road and never even nod to another resident on the street (p.20).

Nesta linha de pensamento, o capital social é visto simultaneamente como um bem privado e público: os benefícios do investimento no capital social podem reverter a favor do investidor, mas também de outros que não estejam diretamente envolvidos. Putnam exemplifica com clubes como os Rotários ou o *Lions* que ao mesmo tempo que angariam fundos para combater doenças ou para financiar bolsas de estudo, proporcionam aos seus membros ligações de amizade ou contactos de negócios compensadores a nível pessoal.

Apresentando algumas semelhanças com o pensamento de Coleman (1988), Putnam afirma que as relações sociais em rede também implicam obrigações mútuas, destacando outra dimensão do conceito, a reciprocidade. O oitavo capítulo de *Bowling Alone* (2000) é aliás inteiramente dedicado aos conceitos de reciprocidade, honestidade e confiança. A sua frase de abertura, sobre a reciprocidade generalizada, diz que esta é a pedra de toque do capital social. É tão importante para a vida em sociedade, que todos os códigos morais contêm esta “regra dourada”.

A reciprocidade pode ser generalizada quando é praticada desinteressadamente, embora na convicção de que uma boa ação no presente terá retorno no futuro: “eu faço isto por ti, sem esperar nada em troca, na certeza porém de que alguém fará alguma

coisa por mim mais tarde”. E é por vezes específica, no sentido em que “eu faço isto por ti, se tu fizeres aquilo por mim” (Putnam, 2000). A título de exemplo, os membros de uma comunidade que seguem os princípios da reciprocidade – traduzidos em ações como limpar os jardins de folhas antes que elas voem para o jardim do vizinho, emprestar uma moeda a um estranho para o parquímetro, pagar uma rodada de bebidas quando se recebe mais por horas extraordinárias, manter a casa de um vizinho sob vigilância na sua ausência – sabem que o seu próprio interesse é servido:

In some cases, like neighborhood lawn raking, the return of the favor is immediate and the calculation straightforward, but in some cases the return is long-term and conjectural, like the benefit of living in the kind of community where people care for neglected children (Putnam, 2000, p.135).

A tranquilidade que resulta de se viver numa comunidade regida pela reciprocidade traz vantagens do ponto de vista económico, assevera Putnam (2000). Há uma poupança no stresse diário inerente aos “custos de transação” (assim designados pelos economistas), sublinha o politólogo. A honestidade e a confiança operam como lubrificantes nos atritos inevitáveis da vida social, muito embora só possam ser aplicados se todas as partes envolvidas estiverem em sintonia, adverte o investigador: “(...) only a seeker of sainthood will be better off being honest in the face of persistent dishonesty” (p.136).

Quanto ao princípio da confiança, Putnam (2000) distingue entre confiança “superficial” (“thin trust”) e confiança “sólida” (“thick trust”). Cada uma destas tonalidades tem implicações diferenciadas nas relações interpessoais e está associada a graus de proximidade relacional diversos. A confiança resultante das relações pessoais fortes, que são cultivadas pela frequência e pela proximidade, é designada por “thick trust” (p. 136). A confiança quase intuitiva no outro, que acontece, por exemplo, com alguém que acaba de conhecer uma pessoa no café, e que se baseia num conjunto de expectativas sociais de reciprocidade, é classificada de “thin trust” (p.136). A importância atribuída pelo politólogo à reciprocidade e à confiabilidade está na base da sua convicção de que uma sociedade caracterizada por uma reciprocidade generalizada é mais eficaz do que uma sociedade desconfiada. Reforça-se a ideia de que a confiabilidade lubrifica a vida social, e que a interação frequente com diferentes pessoas resulta numa tendência em gerar reciprocidade generalizada.

Para que não haja dúvidas em relação ao tipo de confiança que está sob escrutínio, Putnam (2000) diz que se trata de confiança social, isto é, confiança entre pessoas e nas pessoas, e não nas instituições, como o governo, por exemplo (“Our subject here is social trust, not trust in government or in other social institutions”, p. 137). O que coloca o problema de como medir os níveis de confiança social. O autor responde, afirmando que as sondagens feitas ao longo de várias décadas nos Estados Unidos sobre confiança social e honestidade foram uma fonte muito útil no tratamento desta questão. Contudo, admite que há alguma ambiguidade nas respostas, uma vez que a pergunta mais utilizada (“Generally speaking, would you say that most people can be trusted, or that you can’t be too careful in dealing with people? p. 137) suscita interpretações diversas:

(...) If fewer survey respondents nowadays say “Most people can be trusted”, that might mean one of three things: 1) the respondents are accurately reporting that honesty is rarer these days; or 2) other people’s behavior hasn’t really changed, but we have become more paranoid; or 3) neither our ethical demands nor other people’s behavior have actually changed, but we now have more information about their treachery, perhaps because of more lurid media reports (Putnam, 2000, p.138).

Mesmo assim, o politólogo é de opinião que as respostas devem ser interpretadas como reflexo das experiências dos inquiridos, sendo que quem está em posição social ou económica desfavorecida, tende a confiar menos nos outros: “In America blacks express less social trust than whites, the financially distressed less than the financially comfortable, people in big cities less than small town dwellers (...)” (p.138).

A dimensão da cidade é também um fator determinante nos níveis de confiança, assim como em todas as formas de altruísmo (tais como o voluntariado, a participação em projetos, a filantropia), que são mais elevadas em cidades pequenas. Assim sendo, Putnam considera que as perceções de honestidade e de confiabilidade têm vindo a decrescer de forma progressiva desde 1952, uma tendência que se agudiza nas gerações mais jovens, que nasceram depois de 1985, sobretudo no que diz respeito à confiança.

Muito embora a confiança seja um valor transversal à vida em sociedade, e o reconhecimento da sua importância não seja questionado, a verdade é que as ciências sociais têm ignorado em larga parte a sua existência. Como sublinha Gambetta (1988),

(...) in the social sciences the importance of trust is often acknowledged but seldom examined, and scholars tend to mention it in passing, to alude to it as a fundamental ingredient or lubricant, an unavoidable dimension of social interaction, only to move on to deal with less intractable matters (p.ii).

Para além da confiança tal como é compreendida por Putnam (2000), para efeitos do presente estudo, recorre-se igualmente à definição elaborada por Fukuyama (1995), também ele investigador do conceito de capital social para quem a confiança é entendida como:

(...) the expectation that arises within a community of regular, honest, and co-operative behaviour, based on commonly shared norms, on the part of other members of the community (...) these communities do not require extensive contractual and legal regulation of their relations because prior moral consensus gives members of the group a basis for mutual trust (p. 26).

A respeito da ligação entre capital social e confiança, Field (2008) afirma que vários autores têm sugerido que, de forma a cooperarem entre si para alcançar objetivos, as pessoas têm de se conhecer previamente (de forma indireta ou indireta). Mas não só, precisam de confiar uns nos outros para que ao mesmo tempo que criam expetativas quanto ao retorno a obter, prevaleça o sentimento de que não serão defraudados. O mesmo declara que a confiança tem um papel fulcral no acesso a recursos, especialmente os que são de alcance mais difícil por serem menos tangíveis: “(...) one vivid example [is] the case of the call centre which chooses to recruit new staff through recommendations of existing employees, rather than spending time and money on advertising and notifying the job centre (p.71).

Putnam (1993, 2000) e Coleman (1988) consideram o princípio da confiança um dos componentes essenciais da noção de capital social.

*Bowling Alone* (2000) assenta no argumento de que a vida social e comunitária norte-americana (o seu capital social) tem estado em declínio, contrariamente ao cenário que existiu durante os primeiros dois terços do século passado. As décadas pós II Guerra Mundial até aos anos 90 – e apesar das muitas convulsões sociais em 50 e 60 por causa da segregação racial - foram marcadas por uma elevada percentagem de

participação dos americanos na vida das suas comunidades locais e na vida do país, com indicadores a projetarem perspectivas muito otimistas sobre o futuro:

(...) engagement in community affairs and the sense of shared identity and reciprocity had never been greater in modern America, so the prospects for broad-based civic mobilization to address our national failings were bright (...) Dozens of studies confirmed that education was by far the best predictor of engagement in civic life, and universities were in the midst of the most far-reaching expansion in American history (p.18).

Contudo, esta visão da sociedade americana foi sendo dissipada à medida que a intensidade da vida cívica e comunitária foi diminuindo nas últimas décadas do século passado: “(...) we have been pulled apart from one another and from our communities over the last third of the century” (p.27). Desta forma, partindo do pressuposto de que a vida das comunidades americanas foi sofrendo forte erosão, Putnam (2000) procura não apenas sustentar esse argumento, como também encontrar explicações para o fenómeno.

Afirma que no final do século XX os americanos partilhavam um sentimento de mal-estar cívico (“*civic malaise*”, no original) recorrendo a vários exemplos de resultados de inquéritos à população. Assim, 53% de pessoas pertencentes à geração de “baby boomers” (pós II Guerra Mundial) entrevistadas em 1987 consideraram que a geração dos seus pais era melhor, no que diz respeito ao exercício da cidadania, à ajuda e solidariedade para com os restantes membros da comunidade; em 1996, apenas 8% dos americanos considerava que a “honestidade e a integridade do americano médio” estavam a melhorar, em contraste com 50% da população que pensava que os americanos estavam a tornar-se menos dignos de confiança.

Apesar das duras críticas de que foi alvo pela metodologia escolhida, a ideia de que este é um estudo de grande fôlego é consensual, graças ao retrato transversal que apresenta da sociedade americana da segunda metade do século XX. Os dados foram recolhidos através de *surveys* feitos ao longo da segunda metade do século XX, como por exemplo, o “*General Social Survey*” (realizado a cada dois anos desde 1974), o “*National Election Studies*” (feito anualmente desde 1952), o “*DDB Needham Life Style Surveys*” (levados a cabo bienalmente desde 1975).

A investigação empírica baseou-se na seleção de catorze indicadores agregados sob quatro variáveis com correlação suficiente para serem incluídas no que Putnam

designou por “Índice de Capital Social”. Com este instrumento, o cientista político iria construir um mapa do volume de capital social americano por estados com base nas seguintes medidas:

- *Medidas da vida organizacional da comunidade* (percentagem de pessoas que integraram comités de organizações locais, percentagem de pessoas que foram membros de um clube ou de uma organização, número de organizações cívicas e sociais por 1000 habitantes, média de participação em reuniões de clubes, o número de membros de associações culturais e clubes);

- *Medidas do grau de envolvimento em assuntos públicos* (a taxa e a abstenção em votação eleitoral, participação em reuniões na escola ou autarquia); medidas de voluntariado na comunidade (número de organizações não governamentais por 1000 habitantes, média do número de vezes de realização de trabalho comunitário e de participação em projetos da comunidade);

- *Medidas de sociabilidade informal* (concordância com a afirmação “passo muito tempo a visitar amigos” e número médio de vezes que o inquirido recebeu visitas em casa);

- *Medidas de confiança social* (concordância com a afirmação “a maioria das pessoas são de confiança”, e “a maioria das pessoas é honesta”).

Putnam encontrou correlações positivas entre níveis altos de capital social e um conjunto variado de indicadores que representam condições sociais desejáveis: baixas taxas de criminalidade, níveis altos de prosperidade económica, melhores níveis de boa saúde, e melhores resultados escolares, são algumas das áreas que vão sendo paulatinamente apresentadas pelo autor. Os estados americanos identificados por si como detentores de um capital social alto são os que têm habitantes que confiam nas outras pessoas, que são membros de organizações, que praticam voluntariado e socializam com os amigos (Putnam, 2000).

Antecipando a polémica que iria suscitar a forma pouco ortodoxa como realizou a investigação – por tentar, por exemplo, fazer leituras à luz do conceito de capital social a partir de instrumentos que não tinham sido construídos especificamente para o efeito - Putnam (2000) é o primeiro a reconhecer que o ideal seria a existência de medidas da evolução das várias formas de capital social ao longo dos tempos, porque “(...) Exhaustive descriptions of social networks in America – even at a single point in time - do not exist” (p.23). Contudo, argumenta que tal não deve ser impeditivo de uma investigação aprofundada sobre esta matéria, estabelecendo uma comparação com os

estudos sobre o aquecimento global, em que é necessário recorrer a evidências passadas que não foram necessariamente criadas para estudar um fenómeno que tem vindo a evoluir cronologicamente.

Putnam (2000) apresenta um diagnóstico pouco animador da vida comunitária e cívica dos Estados Unidos da América, tendo por referência os dados sobre os níveis de participação política, cívica, religiosa, relações no local de trabalho, ligações sociais informais, altruísmo, voluntariado, reciprocidade, honestidade e confiança.

Começando por elencar o complexo de fatores subjacentes ao que define como a “morte da participação cívica”, o politólogo aponta quatro responsáveis, com ponderações diferentes no seu contributo para este fenómeno: em primeiro lugar, pressões de ordem financeira e de tempo, relacionadas com alterações à família nuclear. As mulheres começaram também a trabalhar fora de casa a tempo inteiro, o que deixa menos tempo para o envolvimento social na comunidade. A este fator atribui um peso de dez por cento.

Na segunda ordem de fatores, e com os mesmos dez por cento, o autor aponta o dedo ao facto de os residentes nas grandes áreas metropolitanas passarem demasiado tempo em transportes de e para o trabalho, com consequências negativas para os seus laços sociais. Em terceiro lugar, Putnam coloca (2000) o que designa por “efeitos do entretenimento eletrónico”, dos quais destaca a televisão, à qual confere uma percentagem de vinte e cinco por cento no contributo para o problema.

Finalmente, o fator que classifica de “mudança geracional”, relacionado com a sucessão de gerações mais ativas do ponto de vista cívico, por outras mais jovens e menos envolvidas (Putnam, 2000, p.283).

É a estes dois últimos, à televisão e à mudança geracional, que o investigador atribui maior quota-parte na explicação dos fatores subjacentes à diminuição do capital social americano. De acordo com os dados recolhidos, os espetadores que passam mais tempo em frente à televisão são tendencialmente mais isolados, e estão desligados da vida social das suas comunidades.

Quanto à mudança geracional, conclui que as pessoas nascidas em 1920 pertencem ao dobro das associações cívicas do que os seus netos, nascidos na década de 60; que confiam duas vezes mais nas pessoas em geral, do que os netos, e se interessam duas vezes mais pela política, uma situação que Putnam (2000) descreve em poucas palavras:

Much of the decline in civic engagement in America during the last third of the twentieth century is attributable to the replacement of a usually civic generation by several generations (their children and grandchildren) that are less embedded in community life. In speculating about explanations for this sharp generational discontinuity, I am led to the conclusion that the dynamics of civic engagement in the last several decades have been shaped in part by social habits and values influenced in turn by the great mid-century global cataclysm (p.275).

O politólogo insiste na defesa da ideia de que o capital social tem efeitos benéficos nos indivíduos, nas comunidades e nos países: “(...) an impressive and growing body of research suggests that civic connections help make us healthy, wealthy, and wise” (p.289). Pelo contrário, viver sem capital social não é fácil, sublinha, independentemente do estatuto social, ou da origem geográfica: “whether one is a villager in southern Italy or a poor person in the American inner city or a well-heeled entrepreneur in a high-tech industrial district” (p.289). De acordo com Putnam (2000), as vantagens de um capital social alto são relevantes para o bem coletivo:

- Por estar assente em normas e em redes de relações, o capital social é um mecanismo que permite que os cidadãos resolvam problemas coletivos com facilidade.

- O capital social é um lubrificante que faz com que as comunidades avancem sem grandes esforços ou constrangimentos (“Where people are trusting and trustworthy, and where they are subject to repeated interactions with fellow citizens, everyday business and social transactions are less costly” (p. 288).

- O capital social melhora o nível de consciência das pessoas relativamente às diferentes formas como estão ligadas entre si (nesta assunção, Putnam defende que as pessoas que têm ligações sociais baseadas na confiança – sejam elas familiares, de amizade, ou por partilharem interesses comuns – desenvolvem traços de carácter que beneficiam toda uma sociedade: são mais tolerantes, menos cínicas, e demonstram mais compaixão em relação aos problemas dos outros): quando as pessoas não têm ligações sociais com outros, têm maior probabilidade de serem levadas pelos seus piores impulsos.

- Nas suas palavras, as redes que constituem o capital social também são facilitadoras do fluxo de informações que podem ser úteis aos seus membros no alcance de objetivos pessoais (como por exemplo, a obtenção de emprego).



- Por todos estes benefícios, Putnam (2000) avança finalmente que o capital social também opera aos níveis psicológico e biológico das pessoas, contribuindo para o seu bem-estar, de tal forma que é melhor do que a medicação convencionada para males atualmente recorrentes: ‘Call me [or indeed almost anyone] in the morning’ might actually be better medical advice than “take two aspirins” as a cure for what ails us (p.289).

Mesmo não tendo sido construídos para a investigação os instrumentos utilizados e a análise da informação recolhida por Putnam impressionam pela exaustividade e abrangência, motivos pelos quais o seu estudo deve ser valorizado e tem sido reconhecido:

The real core of Putnam’s study of the USA (...) lies in the meticulous assembly of empirical data (...) given the sheer scale of the data available as a result of large-scale surveys, it would be rather wasteful to ignore the findings simply because the questions had not originally been designed with social capital in mind (Field, 2008, p. 37).

#### **2.3.4. O contributo de Nan Lin**

Nan Lin, Professor de Sociologia na Universidade de Duke, é também um investigador que se notabilizou em resultado do seu trabalho sobre o conceito de capital social e das redes sociais. Para Lin (2001, 2008), antes de uma análise do conceito de capital social impõe-se uma abordagem à própria noção de capital. Retrocedendo aos seus primórdios considera incontornável a referência a Marx (1933 [1849]), para quem o capital é sinónimo de investimento e de sobrevalor (Lin, 2001). Por outras palavras, o capital resulta do lucro criado pela diferença entre o custo de produção de um produto ou serviço (que inclui desde a matéria-prima, ao salário pago ao trabalhador) e o seu valor de mercado. Em ambas situações os únicos detentores de capital (os capitalistas) pertencem à classe dominante.

É um processo que tem início com o investimento feito pelo capitalista (o detentor de capital) para a produção de um produto ou serviço realizado com base num acordo com os trabalhadores, que contribuem com o seu trabalho. O capitalista paga aos trabalhadores em função do valor estimado para o produto, designado por Marx de “valor de troca”. Como o valor pago ao trabalhador é inferior ao valor criado pelo produto no mercado, gera-se lucro (Lin, 2001).

É amplamente reconhecido que a teoria de Marx se baseia na sua percepção da relação de exploração da classe trabalhadora pela classe capitalista. Contudo, o pressuposto de que a desigualdade de classes é necessária a uma sociedade capitalista, progrediu para o que Lin (2001) designa por teorias neo-capitais, onde se incluem os conceitos de capital humano, capital cultural, e capital social - sendo este último uma consequência dos dois primeiros. Como o mesmo refere, a ideia de que o capital é uma prerrogativa da classe dominante foi evoluindo, porque em vez de se encarar o capital como parte do processo de exploração de classes, observa-se o modo como os indivíduos fazem os investimentos necessários à obtenção de lucro do seu trabalho no mercado de trabalho.

Registam-se duas diferenças nas teorias neo-capitais na análise da noção de capital, comparativamente à teoria clássica (Lin, 2001): em primeiro lugar, a abordagem ao capital é feita a nível micro, em contraste com a abordagem exclusivamente macro proposta por Marx. Esta mudança fez com que o foco se orientasse para o trabalhador individual, na qualidade de ator que realiza os investimentos necessários à valorização do seu trabalho pelo mercado:

Rather than seeing capital as part of the process of class exploitation in society, the neo-capital theories favor a microlevel explanation of how individual laborers as actors make the necessary investments in order to gain surplus value of their labor in the marketplace (Lin, 2001, p. 17).

Em segundo lugar, decursivo desta mudança de perspetiva, as noções de escolha e de ação constituem elementos fundamentais das teorias neo-capitais, diferentemente da teoria clássica, na qual a ação é um privilégio da classe dominante. Atribui-se ao ator individual o papel de protagonista no processo de capitalização, no pressuposto de que tem autodeterminação na construção do seu percurso de vida. Em vez de ser observado como condicionado pela posição ocupada na estrutura social (da qual resultam apenas benefícios ou apenas prejuízos, dependendo se está na classe dominante ou na classe trabalhadora), o indivíduo é capaz de criar e mobilizar os recursos necessários à consecução dos seus objetivos (Lin, 2001). Deste modo, está ao seu alcance optar pelo investimento necessário à aquisição de competências e saberes que podem ser transacionados com os produtores, tal como um aumento do valor do seu trabalho no processo de produção.

Lin (2001) defende que o capital social se adquire através das relações sociais, e a sua obtenção implica que os atores sejam confrontados com constrangimentos e oportunidades, assim como ações e escolhas. Para si o capital social é uma teoria que encara os atores (individuais ou corporativos) como seres motivados por necessidades expressivas (destinadas a defender e a manter o seu nível de recursos) e instrumentais (orientadas para os aumentar), e que se ligam a outros atores para acederem a recursos e obterem melhores resultados:

Social capital is social and useful. It is ingrained in social relations and facilitated or constrained by them. But within such structural opportunities and constraints, action makes a difference; given the same extent and array of relations for two actors, the outcomes may differ, depending on their choice behaviors (Lin, 2001, p. xi).

O autor examina esta noção sob o prisma do próprio conceito de capital, pelo que atenta o capital social como um investimento em relações sociais com expectativa de retorno no mercado. Na prossecução deste entendimento, considera que há duas abordagens diferenciadas no que concerne o grau em que se obtém lucro ou retorno do investimento realizado: uma sobrevém ao nível do indivíduo, outra ao nível do grupo.

A corrente que foca o capital social no âmbito grupal apresenta duas linhas de estudo: uma associada à forma como os grupos desenvolvem e mantêm o capital social enquanto recurso coletivo, outra ligada ao modo como esse recurso amplia as oportunidades individuais de vida dos membros de um grupo. Lin (2001) situa o pensamento e o trabalho de investigação de Bourdieu (1980,1986), Coleman (1988, 1990) e Putnam (1993, 1995, 2000) nesta perspetiva de análise.

A abordagem centrada no indivíduo estuda o modo como as pessoas usam os recursos inerentes às suas redes de relações sociais para obter um emprego, por exemplo, ou para manter ganhos em ações expressivas (Lin, 2001). Por outras palavras, procura compreender como é que os indivíduos investem nas relações sociais, e como capturam os recursos integrados nas relações para gerar recursos. Neste curso de investigação incluem-se o trabalho do próprio Lin (1982, 2001), de Flap (1991, 1994), e também de Burt (1992).

Lin (2001, 2008) afirma que o capital social deve ser definido como os recursos embutidos numa estrutura social, que são acedidos e mobilizados através de ações intencionais. Um pouco em linha com o pensamento de Coleman (1988), Lin enuncia

quatro fatores que explicam por que o capital social granjeado em redes de relações sociais funciona, e que podem esclarecer por que este opera de modo instrumental e expressivo: “informação”, influência”, “credenciais sociais” e “reforço” (Lin, 2001).

Em primeiro lugar, o fluxo de informação é facilitado porque os laços sociais em posições estratégicas e/ou hierárquicas proporcionam ao indivíduo informação a que de outra forma não teria acesso (por exemplo, informação útil sobre oportunidades ou escolhas). Em segundo, estes laços sociais podem exercer influência nos agentes (tais como recrutadores, ou supervisores da organização) que desempenham um papel fundamental na vida do indivíduo: “(...) thus ‘putting in a word’ carries a certain weight in the decision making process regarding an individual” (p.20). Em terceiro lugar, os laços sociais podem funcionar como “credenciais sociais” (p.20) na organização a que o indivíduo pertence, uma espécie de livre-trânsito de admissão aos recursos através das redes de relações sociais, isto é, ao seu capital social. Por último, uma vez que os membros de um grupo ou de uma rede de relações partilham interesses e recursos, as relações sociais são suscetíveis de reforçar a identidade e o reconhecimento, o que é benéfico em termos de apoio emocional.

Deste modo, para Lin (2001) os recursos estão no centro de todas as teorias do capital, especialmente a do capital social. Assim, uma teoria do capital social deverá cumprir três tarefas: em primeiro lugar, explicar como é que os recursos adquirem valor e como são distribuídos na sociedade; em segundo, demonstrar como é que os atores individuais, através de interações e de redes de relações sociais, acedem de maneiras diferentes a esses recursos; finalmente, deverá esclarecer de que forma é que o acesso a esses recursos pode ser utilizado em benefício próprio.

Sobre a forma como os recursos são valorizados, Lin (2001) esclarece que estes podem ser materiais ou simbólicos, sendo o seu valor e o seu significado atribuídos por referência a três princípios: o primeiro relaciona-se com o facto de num grupo ou numa comunidade o valor dos recursos ser conferido pelo consenso ou pela influência. A valorização de um recurso através de um processo de influência pode ocorrer de três maneiras diferentes: pela persuasão (a capacidade de os atores, individuais ou coletivos, convencerem acerca do valor de um dado recurso, fazendo com que esse valor seja interiorizado e reconhecido como intrínseco); pela petição (a capacidade de um grupo de exercer pressão ou influência), ou pela coerção (o processo pelo qual os atores são forçados a reconhecer o mérito de um recurso sob pena de sofrerem represálias).

O segundo princípio está ligado à assunção de que todos os atores, individuais ou coletivos, tomam a iniciativa de defenderem os seus interesses para manterem ou ganharem recursos que valorizam. Este é um processo pautado pela reciprocidade, em que um indivíduo que detém um estatuto superior (por ter mais recursos) e capacidade de decisão acaba por beneficiar também os interesses da comunidade:

Conferred status further reinforces the loyalty to the collectivity of the individual actors in possession of the valued resource, because it confirms and protects the values of the resources. Thus, status conferral for possession of valued resources promotes the mutual interests of the community and the participating individual actors (Lin, 2001, p. 31).

Por outro lado, este autor elucida que os indivíduos com menos recursos e detentores de uma posição mais baixa na hierarquia social, podem tomar dois tipos de ações: apropriar-se de recursos mais valiosos, ou mudar o valor que lhes é atribuído. A apropriação de recursos pode concretizar-se em ações legitimadas pela sociedade (como por exemplo o investimento no prosseguimento de estudos), ou, pelo contrário, em comportamentos desviantes suscetíveis de serem sancionados (pela prisão ou privação de recursos, ou a expulsão da comunidade).

O terceiro princípio assenta nas ideias de que manter e obter recursos valiosos são os dois principais motivos para desencadear uma ação. Tanto a comunidade como o sujeito a título individual lutam, em primeiro lugar, por manter os bens ou recursos que já possuem. Apenas depois de considerarem que estes estão seguros procuram obter recursos adicionais.

Sobre a formalidade das estruturas sociais, um outro aspeto que releva do pensamento de Lin (2001, 2008), sendo impossível definir o grau de formalidade de todas, é contudo seguro afirmar que varia entre as designadas organizações formais - como as empresas, corporações e agências - e as associações voluntárias e redes de relações sociais informais. Concentrando a sua atenção sobre as que são mais formais, Lin (2001) argumenta que as estruturas sociais hierárquicas têm tendencialmente uma composição piramidal.

Por outras palavras, quanto mais elevado é o nível de autoridade, menor o número de posições e seus ocupantes. Neste pressuposto, os indivíduos que ocupam as posições mais altas da “pirâmide” têm acesso a mais recursos, mais informação, e podem exercer autoridade e mesmo coação sobre os que se encontram em posições mais

baixas. Não obstante, a existência de regras e procedimentos que definem a atuação das posições e dos seus agentes contribuem para uma uniformização de ações e de interações entre posições. Fica assim assegurada a preservação e expansão dos recursos.

Quanto às redes de relações sociais, Lin (2001) sublinha que representam uma estrutura social de natureza mais informal, na medida em que praticamente não há formalidade na definição de posições, nas regras, e na atribuição de autoridade aos seus membros: “In social networks, fluidity characterizes the occupants, positions, resources, and rules and procedures” (p.38). Deste modo, explica o investigador, uma rede social pode evoluir naturalmente, ou ser socialmente construída com um propósito específico, como o caso de um movimento ambiental, ou em favor dos direitos das mulheres.

No geral, uma rede de relações sociais surge em torno de múltiplos interesses, e uma vez que o capital social não representa apenas os recursos individuais de cada participante (nó) da rede social. Podem estar em causa a interseção de vários recursos, já que os diferentes elementos de uma rede podem por sua vez estar ligados a outras estruturas e redes de relações sociais:

For example, individual actors may interact because of their shared interest in gun control or abortion issues, but they also bring to the interacting context their other personal and positional resources, such as their jobs and authority positions, wealth, affiliations with religious institutions and political parties, as well as the networks and resources of their spouses, relatives, friends, and fellow workers (Lin, 2001, p. 38).

Neste contexto, a noção de interação assume particular relevância: são convocados os interesses pessoais dos indivíduos, bem como as suas ligações a outras redes e estruturas, razões pelas quais Lin (2001) defende que as interações entre os indivíduos devem ser analisadas como padrões de recursos ligados em padrões de interação.

Para uma melhor compreensão da noção de interação, Lin (2001) refere o trabalho de investigação de Hofman (1950), cujos estudos de pequenos grupos resultaram na definição de três postulados nas relações baseadas na reciprocidade: a interação, o sentimento e a atividade: “The more individuals interact, the more likely they are to share sentiments and the more they engage in collective activity. Likewise, the more individuals share sentiments, the more likely they are to interact and engage in activities” (p.39). A este propósito, Lin (2001) lembra também o princípio da homofilia,

isto é, a noção de que as interações tendem a ser mais frequentes entre indivíduos que têm estilos de vida e estatuto socioeconómico semelhantes.

Sob este ponto de vista, e partindo do princípio de que as características socioeconómicas e os estilos de vida refletem os recursos dos indivíduos, e suas posições hierárquicas e localização nas redes de relações sociais pode afirmar-se, de acordo com Lin (2001), que o princípio da homofilia implica uma relação positiva entre indivíduos com recursos idênticos e a quantidade das suas interações.

Em síntese, Lin (2001) sustém que o capital social consiste nos recursos integrantes de uma estrutura social hierárquica, aos quais os indivíduos acedem e/ou usam de modo intencional. Este acesso pode ser diferenciado, segundo a posição que cada sujeito ocupa nessa mesma hierarquia ou na rede social, com implicações no seu grau de interação com outros indivíduos. A posse de recursos, entendidos como bens valorizados por uma sociedade, como por exemplo a riqueza, a reputação e o poder, promove a preservação e sobrevivência individual e coletiva dos membros de uma organização ou rede. O reconhecimento social confere identidade e reputação, proporcionando aos indivíduos que são alvo desse reconhecimento ainda mais recursos, e um sentimento de merecimento dentro da estrutura.

Ao mesmo tempo que pretende clarificar a sua aceção do conceito de capital social, Lin (2001) reflete sobre perspectivas divergentes das suas. Por um lado, considera estar em sintonia com Bourdieu, Coleman, Putnam, no sentido em que o capital social consiste em recursos inseridos em relações e estruturas sociais, por sua vez mobilizáveis sempre que alguém quer aumentar a probabilidade de sucesso numa ação intencional.

Contudo, também se demarca de alguns aspetos do seu trabalho. Assim, por exemplo, critica o facto de a investigação daqueles autores se mover livremente pelos diferentes níveis de análise, macro vs. relacional, o que suscita dúvidas sobre se o capital social tem cariz individual ou coletivo. É igualmente crítico em relação à oclusão ou a densidade das redes de relações sociais como requisitos indispensáveis à existência de capital social (como defendem Bourdieu, Coleman e Putnam).

A visão estrutural de Bourdieu (1990), que identifica a classe dominante e a capacidade de reprodução da nobreza como a principal explicação para o capital social levanta algumas questões a Lin (2001). Como atrás foi referido, por estar representado pelo número de membros de um grupo e pelo volume de capital que possuem, Lin (2001) declara que esta perspetiva apenas faz sentido quando todos os indivíduos de um

grupo ou rede mantêm fortes relações de reciprocidade, unicamente possível numa rede institucionalizada ou muito densa.

Da mesma maneira, é crítico de Coleman (1988), que aplica o conceito nas mais variadas ações, desde a mudança para uma comunidade mais segura, à mobilização de participantes em movimentos sociais, e cuja perspectiva classifica de tautológica já que as causas do capital social são também os seus efeitos: “(...) Clearly it would be impossible to build a theory in which causal and effectual factors are folded into a singular function” (Lin, 2001, p. 28).

Em conformidade com este argumento, Lin, Cook & Burt (2008) defendem que por ser um bem relacional, o capital social deve ser distinguido de outros recursos e bens coletivos como a cultura, normas e confiança, no que se afigura como uma diferença substancial do entendimento de Coleman (que define as normas e a confiança como formas de capital social) e de Putnam (para quem o capital social são a confiança, as normas e as redes de relações sociais).

Assim, sustêm que podem ser formuladas proposições causais, como por exemplo, os recursos coletivos como a confiança promovem as relações e as redes de relações sociais, aumentando a utilidade dos recursos incorporados, mas não pode afirmar-se que a confiança é o mesmo que capital social (Lin, Cook & Burt, 2008).

## **2.4. Críticas e controvérsias sobre o conceito de capital social**

### **2.4.1. O lado negro do capital social**

Um capítulo que apresenta uma incursão ao conceito de capital social sem uma análise de todas as suas facetas - incluindo as menos abonatórias - ficaria aquém de uma abordagem holística, pelo que a seguir se dedica uma breve reflexão ao seu lado mais obscuro.

Se é profusa a literatura sobre os benefícios do capital social, tem sido dada menos visibilidade ao seu “lado negro”. “The dark side of social capital” é precisamente o título de um capítulo de *Bowling Alone* (Putnam, 2000, p. 350), tema ao qual são dedicadas umas escassas treze páginas, para além de referências pontuais ao longo do livro. O politólogo admite que um capital social elevado possa ser utilizado para fins danosos, aludindo ao ataque bombista de Timothy McVeigh em Oklahoma:



Network and the associated norms of reciprocity are generally good for those inside the network, but the external effects of social capital are by no means always positive. It was social capital, for example, that enabled Timothy McVeigh to bomb the Alfred P. Murrah Federal Building in Oklahoma City. McVeigh's network of friends, bound together by a norm of reciprocity, enabled him to do what he alone could not have done (Putnam, 2000, p. 21).

O capital social pode ser catalisador do crime organizado, precisamente com base na reciprocidade e confiança, e nesta linha não difere de outro tipo de capital: “McVeigh also relied on physical capital, like the explosive-laden truck, and human capital, like bomb-making expertise, to achieve his puposes” (Putnam, 2000, p.22).

Mesmo assim, Putnam (2000) assegura que o importante é saber de que forma as suas características positivas - tais como o apoio mútuo, a cooperação, a confiança e a eficiência institucional - podem ser aproveitadas para minimizarem os efeitos negativos do capital social: o sectarismo, o etnocentrismo, a corrupção. E sustém que as vantagens ultrapassam largamente os aspetos negativos, pelo que a balança pende para os benefícios, como por exemplo, “(...) our schools and neighborhoods don't work so well when community binds slacken (...) our economy, our democracy, and even our health and happiness depend on adequate stocks of social capital” (pp. 27-28).

De entre os vários autores, Bourdieu (1980) foi identicamente uma voz que alertou para o seu lado negativo, como atrás foi mencionado, ao referir-se ao capital social como prerrogativa dos que têm estatuto social e económico privilegiado, sendo por esse motivo detentores de maior número de ligações sociais – um fenómeno passível de acentuar a desigualdade social.

Também Field (2008) se concentra sobre a forma como o capital social pode causar desigualdade social, na medida em que o acesso a diferentes redes de relações sociais pode estar distribuído de modo iníquo. Um pouco em linha com o que defende Bourdieu (1980), Field (2008) sublinha que os indivíduos que têm mais capital cultural e financeiro possuem geralmente mais capital social, por outras palavras, estão mais envolvidos com outras pessoas que por sua vez são “bem relacionadas” e ocupam posições favoráveis nas redes de relações sociais. Assim, aqueles que têm mais ligações têm tendência a usá-las em benefício próprio, o que reforça a inequidade social.

A desigualdade reproduzida pela distribuição - também ela díspar - das diferentes formas de capital (humano, social) é objeto de reflexão por Lin (2001, 2008),

que considera que esta não é uma característica exclusiva do capital social: “(...) inequality in different types of capital, such as human capital and social capital, brings about social inequality, such as in socioeconomic standing and the quality of life” (Lin, 2001, p.99).

Reportando-se a investigação realizada neste domínio, Lin (2001) defende que a inequidade social produzida pelo capital social resulta de dois fatores: défice de capital e défice de retorno de capital. Nas palavras deste autor, o défice de capital refere-se às consequências de um processo em que o diferencial no investimento ou no acesso a oportunidades resulta numa falta qualitativa ou quantitativa de capital entre dois grupos: “For example (...) different social groups may be embedded in different social hierarchies or social networks that facilitate or constrain their members’ capital acquisition”, (Lin, 2001, p. 100). Quanto ao défice de retorno, resulta de um processo em que uma determinada quantidade ou qualidade de capital gera um retorno diferencial para os membros de grupos sociais: “For example, males and females with a given quality or quantity of social capital, receive differential returns in status attainment – such as positions in organizations, occupational prestige, or earnings” (p. 100).

Ainda assim, é importante reconhecer a dificuldade em atribuir responsabilidades exclusivas à existência de capital social na criação de iniquidades sociais, étnicas, económicas e culturais, pelo que Field (2008) aprofunda o que designa por efeitos perversos do capital social. Muito embora essa perversão possa estar no olhar de quem observa (“One person’s terrorist is another person’s freedom fighter”, Field, 2008, p. 92), o mesmo avança que deve distinguir-se entre redes de relações sociais que geram resultados favoráveis aos seus membros e à comunidade alargada, e as que são “perversas”, nas palavras do autor (p. 92). Destas últimas são exemplos o crime organizado (gangles de rua, cartéis de droga, grupos terroristas), onde a corrupção é facilitada pela amizade, confiança e reciprocidade.

Desta forma, Field (2008) questiona se os resultados perversos do capital social são o resultado de um tipo particular de capital social. É que, explica o autor por referência a Putnam (2000), o capital social negativo tem sido associado à existência de laços estreitos entre as pessoas e ao capital social exclusivo (*bonding*), isto é, ao capital que resulta das ligações entre as pessoas num grupo relativamente fechado ou exclusivo dos seus membros. Este capital reflete a tendência do que Field (2008) designa por “particularized trust” (p. 96), e que define como “(...) a propensity to trust those to

whom one is related through kinship or personal acquaintance, or who share membership of a known common grouping such as a church or an association” (p.96).

Esta confiança particularizada pode resultar de fatores externos, e da prudência de não confiar em estranhos (Field, 2008), um fenómeno que reforça os laços internos de uma estrutura - excluindo os que lhe são exteriores - e que pode ter um efeito opressivo nos seus membros: para encarar o capital como recurso deve predominar a confiança mútua, mas também é necessário aceitar e interiorizar os valores da estrutura. A sua transgressão pode resultar em fortes penalizações, o que pode resultar num desejo de fuga ao controlo exercido (Field, 2008).

Sobre se o capital social está em guerra com a igualdade social, Putnam (2000) reconhece que a tendência decrescente do volume de capital social nos Estados Unidos desde a década de cinquenta, a par de um aumento na tolerância, parece indicar que hoje uma América mais tolerante do ponto de vista racial, de género e social, resulta daquele decréscimo, uma vez que “The abundant social capital of the 1950s was often exclusionary along racial and gender and class lines” (Putnam, 2000, p. 358).

Porém, um olhar mais atento a outros indicadores (a educação, os rendimentos, o urbanismo, por exemplo) permite que o autor enverede pelo argumento de que a mudança geracional - a substituição de gerações mais conservadoras por gerações mais respeitadoras da liberdade individual - estará na origem do crescimento da tolerância face a tópicos como o casamento interracial, a igualdade de género e a homossexualidade. Assim, o tipo de capital social necessário depende dos problemas aos quais é necessário dar resposta: “For ensuring that small children get the stimulation and structure they need bonding social capital may be optimal (...) For improving public schools we need social capital at the community level (...)” (Putnam, 2000, p. 363).

Ao longo deste capítulo procurou enquadrar-se o objeto de investigação deste trabalho de pesquisa, pelo que se procedeu à apresentação do seu quadro de referência teórico. Foram enunciados os quatro principais autores deste campo de saber, cujo pensamento e investigação constituiu o suporte epistemológico ao estudo empírico realizado. Foi feita a descrição do estado de arte do conceito de capital social e referidas as suas principais facetas e entendimentos. Finalmente, foram mencionados os aspetos que mais têm sido criticados pelos especialistas, como forma de concluir uma abordagem que se pretendia holística. O próximo capítulo prossegue a reflexão aqui iniciada, abordando a relação do capital social com a educação.

## CAPÍTULO 3

### CAPITAL SOCIAL, DIMENSÃO DA ESCOLA E LIDERANÇA

#### 3.1. As interações profissionais docentes como capital social

Surge agora o momento de abordar a relação do capital social com a Educação citando estudos realizados tendo por base este conceito com incidência nas noções de redes de relações sociais, de dimensão da escola (o que define uma escola pequena) e do exercício da liderança pelo/a Diretor/a de Escola.

As redes de relações sociais têm sido objeto de particular atenção pela investigação educacional por se acreditar que podem ser poderosos contributos para a quebra do tradicional isolamento profissional dos professores dentro da sala de aula, mas também a nível institucional, como sublinha Lima (2008).

Deste modo, uma investigação que recai sobre a qualidade das relações profissionais docentes conjugada com a noção de capital social deve obrigatoriamente evocar conhecimento já produzido neste campo, pelo que é importante referir o estudo “*Analysing Teacher’s Professional Interactions in a School as Social Capital: A Social Network Approach*”, de Penuel, Riel, Krause & Frank (2009).

Tal como o seu título sugere, procurou investigar-se as interações entre os professores como capital social em articulação com a teoria de redes de relações. Por referência ao trabalho de Coleman (1988, 1990), Lin (2001) e Putnam (1993), Penuel *et al.* (2009) recorrem à noção de capital social como os recursos valorizados e embutidos em redes de relações sociais aos quais os respetivos membros têm acesso para despoletar a mudança.

O emprego da noção de capital social neste estudo serviu para analisar a eficácia da ação de formadores de professores (“coaches”) na concretização de reformas educativas, concretamente no acesso a recursos e ao conhecimento especializado como fatores facilitadores do processo de mudança.

A teoria de redes de relações (“network theory”) é utilizada por permitir conhecer a estrutura global de uma escola e em simultâneo o acesso ao conhecimento especializado e aos recursos permutados em interações dos professores - em reuniões, conversas nos corredores, na sala de professores, e nas salas de aula - no contexto de processos de mudança e de reforma. Tratou-se ainda de compreender como essas

interações podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a difusão de práticas inovadoras (Penuel *et al.*, 2009). Assim, a noção de estrutura de rede foi utilizada para o mapeamento da estrutura interna da escola - a identificação das posições dos formadores nas redes de relações sociais - e para a análise do valor das interações docentes no respeitante à troca de recursos e de conhecimentos (Penuel *et al.*, 2009).

Os autores desta pesquisa asseguram que o estudo da rede de relações de uma escola - constituída pelo seu corpo docente - engloba quatro benefícios: a possibilidade de apreender melhor a estrutura interna da comunidade escolar; a elaboração de medidas de análise que explicam mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos professores; é uma importante fonte de informação para os políticos e para os líderes escolares sobre os fatores de sucesso ou insucesso na promoção da colaboração nas escolas; e é um auxílio à avaliação de medidas educativas destinadas a melhorar a instrução através do recurso a formadores especializados (Penuel *et al.*, 2009).

O *design* escolhido para esta investigação foi o estudo de caso explanatório (Yin, 2003) com recurso a um *survey* e a entrevistas, bem como à análise das redes de relações sociais através de observação direta. A investigação decorreu em duas escolas básicas com dimensões e características semelhantes, inseridas no “*California’s Immediate Intervention/Underperforming Schools Program (II/USP)*”, cujos diretores pretendiam promover uma maior interação entre os docentes como estratégia para melhorar os níveis de instrução de literacia dos alunos. Apesar de disporem de recursos semelhantes, as escolas apresentavam diferentes graus de sucesso na aplicação desta reforma: uma assumiu um compromisso generalizado com os objetivos propostos e registou progressos significativos no desempenho escolar dos alunos com maiores dificuldades; a outra demonstrava inexistência de entendimento acerca desses objetivos: os docentes queixavam-se de pertencerem a uma rede social fragmentada e de terem acesso limitado aos recursos disponibilizados.

Foram formuladas seis hipóteses sobre a forma como a distribuição e o acesso aos recursos e ao conhecimento especializado poderia ter contribuído para os níveis diferentes de sucesso das duas escolas:

- H1) as escolas depararam-se com desafios diferentes, no que diz respeito às necessidades dos alunos, pelo que não eram comparáveis em termos de expectativas de sucesso;

- H2) as diferenças no tempo destinado às reuniões com os professores e a ênfase colocada na sua necessidade de colaborarem uns com os outros conduziu a diferenças nos níveis de interação no respeitante à prática instrucional;

- H3) as diferenças nas crenças dos líderes escolares em relação às fontes de conhecimento especializado de que a escola precisava para mudar resultaram em abordagens diferentes;

- H4) as diferenças nas estruturas internas das duas escolas afetaram a forma como o conhecimento e os recursos fluem livremente dentro e transversalmente aos subgrupos, influenciando por sua vez o modo como as reformas foram aplicadas;

- H5) a escolha e o papel dos mentores e formadores determinou a forma como a informação e o conhecimento especializado foram veiculados nas escolas, influenciando práticas instrucionais;

- H6) as duas escolas diferiam no respeitante ao acesso pelos professores a recursos valorizados como apoio aos seus esforços para levar a cabo as reformas.

Após o tratamento dos dados recolhidos, as hipóteses 1 e 2 foram excluídas: confirmava-se que ambas escolas tinham desafios idênticos em termos de necessidades educativas dos alunos, e que dedicavam bastante tempo a reuniões para discutir as atividades programadas no âmbito da reforma.

Contudo, verificou-se uma diferença no grau de confiança, de respeito e de reciprocidade entre os departamentos das duas escolas. Estes indicadores foram medidos através de questões que versavam a crença dos docentes na capacidade de os seus colegas assumirem responsabilidades, e de fazerem um esforço adicional, caso necessário; a fé de que os colegas mantivessem a sua palavra; e a perceção de que os professores respeitavam as ideias e dignidade uns dos outros. Numa das escolas (“Glade”) o nível de confiança revelou-se inferior à outra (“Crosswinds”).

O papel do Diretor enquanto líder da comunidade escolar assume especial relevância neste domínio: “In part, leadership beliefs and practice help to explain this pattern of differences, especially with respect to leader’s beliefs about teachers in their school and their ability to contribute to school change” (Penuel et al., 2009, p.141). Enquanto a Diretora da Escola “Glade” acreditava que o sucesso da reforma dependia largamente da intervenção de especialistas exteriores à escola, a Diretora de “Crosswinds” estava convicta de que eram as ideias novas trazidas por si e pelos seus professores que contribuíam para melhorar a escola: “The real resource, she says, is the

sense of camaraderie among faculty members and the fact that teachers are “working hard” for students” (Penuel et al., 2009, p.143).

A análise da estrutura interna das escolas (as ligações entre os professores, a coesão dos sub-grupos e a relação entre docentes com mais e menos tempo de serviço) também foi denunciadora, confirmando uma diferença entre “Glade” e “Crosswinds”: na prática houve falta de coincidência entre os objetivos a atingir e a (necessária) dinâmica de interação entre os docentes.

Uma das pedras de toque desta reforma era a possibilidade de os professores com menos anos de serviço, os chamados “novices” (p. 147) aprenderem através de interações regulares com os professores veteranos (vinte ou mais anos de experiência). O estudo das redes de relações sociais da Escola “Glade” permitiu concluir que o seu tecido social estava fragmentado por sub-grupos pouco coesos, o que resultava numa dificuldade de acesso dos professores mais jovens aos mais experientes. Pelo contrário, a Escola “Crosswinds” tinha grupos grandes e unidos que interagiam frequentemente, e eram liderados por um especialista com quem podiam trocar ideias acerca da reforma. Deste modo, Penuel *et al.* (2009) avançam a possibilidade de o acesso diferenciado dos professores aos recursos existentes (tais como o conhecimento especializado) ter tido implicações no sucesso da reforma. Partindo deste princípio é também possível retirar a ilação que tal poderá ter contribuído para as diferenças no desempenho dos alunos e nos seus resultados escolares.

É ainda de destacar um outro aspeto ligado à organização da estrutura interna da escola, que diz respeito à colaboração. A estratégia da Diretora da Escola “Glade”, que opta por valorizar sobretudo os recursos externos à própria Escola (os especialistas), parece surtir algum efeito negativo sobre o desenvolvimento de um espírito de colaboração entre os docentes (Penuel *et al.*, 2009).

Ligada ao trabalho colaborativo e ao sentimento de colegialidade, a prestação de contas dos professores era feita de modo diferenciado: enquanto na escola “Glade” os professores eram individualmente responsabilizados pelos resultados das respetivas turmas, na escola “Crosswinds” esse processo estava organizado de modo a que a responsabilidade era partilhada entre salas de aula (turmas) e no âmbito de cada nível e sub-grupo de ensino, pelo que nenhum professor se sentiu posto em causa. Os investigadores referem ainda que esses sentimentos eram mitigados pelos níveis altos de confiança por parte da Diretora de “Crosswinds”, do que resulta a sugestão de que esta poderá ser uma estratégia de sucesso noutros contextos: “The combination of supportive

norms and leadership with shared accountability for results may be one community-building strategy that succeeds in other schools as well” (Penuel *et al.*, 2009, p. 157).

O estudo das redes de relações sociais nestas escolas também permitiu observar as diferenças nas atitudes dos docentes formadores: na escola “Glade” a formadora parece ser uma entidade controladora, não exercendo a coordenação entre os diferentes grupos e níveis de ensino. Pelo contrário, a formadora de “Crosswinds” desempenhou essa função, com resultados positivos: “(...) her expertise served as a source of genuine normative authority for teachers, a person who motivated them to succeed and provided them with useful and valuable resources they could use to improve their practice” (Penuel *et al.*, 2009, p. 157).

A distribuição e o acesso aos recursos (materiais ou especialistas na área de conhecimento visada) afiguram-se aspetos a ter em conta na concretização de uma reforma educativa podendo explicar por que é que determinadas escolas têm bons resultados e outras não (Penuel *et al.*, 2009). Mais ainda, estes estudos de caso demonstram que a forma como nas escolas se facilita o acesso a conhecimento especializado e aos recursos existentes pode estimular ou sabotar os objetivos a alcançar através da colaboração docente interpares (Penuel *et al.*, 2009).

Confirmaram-se assim as hipóteses H3) as diferenças nas crenças dos líderes escolares em relação às fontes de conhecimento especializado de que a escola precisava para mudar, levaram a abordagens diferentes; H4) as diferenças nas estruturas internas das duas escolas afetaram a forma como o conhecimento e os recursos fluem dentro e transversalmente aos subgrupos, influenciando por sua vez o modo como as reformas foram aplicadas; H5) a escolha e o papel dos mentores e formadores determinou a forma como a informação e o conhecimento especializado foram veiculados nas escolas, influenciando práticas instrucionais; H6) as duas escolas diferiam no respeitante ao acesso dos professores a recursos valorizados para levar a cabo as reformas.

Para os autores deste estudo, a combinação das noções de capital social e da teoria de redes de relações sociais revelou-se profícua na análise dos efeitos da distribuição de recursos e de perícia como fatores de sucesso na implementação de uma reforma. Mais do que se o foco de análise tivesse sido circunscrito aos níveis de trabalho colaborativo entre os docentes (Penuel *et al.*, 2009), porque permitiu como o acesso facilitado ou constrangido aos recursos pode afetar o grau de execução de uma reforma. Embora não esteja isenta de dificuldades, dizem os autores (tais como a recolha intensiva de dados de uma escola inteira que se torna árdua em termos logísticos



para o investigador), este tipo de abordagem encerra o benefício de proporcionar um novo ângulo de análise ao dar visibilidade às estruturas internas das comunidades de professores, em vez de encarar a escola como uma entidade única. Penuel *et al.* (2009) concluem assim que quando integrada numa análise do valor dos recursos obtidos através de interações colegiais, a perspetiva apresentada pela teoria de redes tem o potencial de reduzir a variabilidade entre os professores que beneficiam dos esforços de promover uma comunidade docente.

### **3.2. Capital social: o elemento ausente na análise do (in) sucesso da reforma educativa**

Prosseguindo na mesma linha de investigação, o artigo “*The Missing Link in School Reform*” de Leana (2011) sobre os fatores que podem contribuir para o (in) sucesso da aplicação de reformas educativas, indica o capital social dos professores e de uma escola em geral como determinante para o sucesso educativo. Em contraciclo à tendência - no contexto norte-americano - de centrar toda a atenção no papel individual do professor a investigadora sublinha:

In trying to improve American public schools, educators, policy makers and philanthropists are overselling the role of the highly skilled individual teacher and undervaluing the benefits that come from teacher collaborations that strengthen skills, competence, and a school’s overall social capital (p. 30).

Com efeito, no debate público sobre os fatores influentes nos resultados escolares dos alunos, o reconhecimento da importância do capital social dos professores tem sido preterido por outros elementos: o seu capital humano; a colaboração de entidades exteriores à escola e o seu impacto no desempenho docente; a crença de que o vínculo permanente dos professores ao Estado cria docentes incompetentes e desinteressados; e o papel do Diretor como líder instrutivo (Leana, 2011).

A resposta à pergunta “Por que é que alguns professores são melhores do que outros?” (Leana, 2011, p. 32) sob o prisma do capital social encontraria explicação na variável “professor”, mas também nas pessoas a quem este recorre em caso de dúvida: “If she has a problem with a student, where does the teacher go for advice? Who does

she use to sound out her own ideas or assumptions about teaching? Who does she confide in about the gaps in her understanding of her subject knowledge?” (p. 32).

Tendo realizado um estudo em larga escala realizado entre 2005 e 2007 em escolas públicas da cidade de Nova Iorque, Leana (2011) conclui que quando o nível de interação e de colaboração (capital social) entre os professores é alto os resultados dos alunos melhoram. A investigação acompanhou mais de mil professores dos 4.º e 5.º anos (uma amostra representativa de 130 escolas da cidade) e procurou examinar alterações aos resultados obtidos pelos alunos na disciplina de matemática na transição de ano. Os docentes foram observados em várias situações de sala de aula que avaliaram a sua capacidade de ensinar matemática, tendo o seu capital humano (experiência de ensino e formação) sido encarado como preditor do sucesso dos alunos. Para estes últimos foram considerados fatores preponderantes na evolução da aprendizagem, tais como necessidades económicas, a assiduidade e necessidades educativas especiais.

Em simultâneo, cerca de 1200 docentes - do pré-escolar ao 5.º ano - de um subdistrito de Nova Iorque foram sondados quanto à sua perceção da competência profissional para ensinar determinados conteúdos da disciplina. Os que lecionavam aos primeiros anos de aprendizagem admitiram algum desconforto em determinadas situações, pelo que lhes foi solicitado que indicassem a quem recorriam quando sentiam dificuldades. Concluiu-se que a probabilidade de os professores recorrerem a colegas seus era duas vezes superior à de solicitarem ajuda aos especialistas nomeados pelo *school district*, e quatro vezes superior à de pedirem auxílio ao diretor de escola. Foi interessante observar a correlação positiva deste tipo de interação com as melhorias observadas nos alunos na aprendizagem da matemática:

(...) students showed higher gains in math achievement when their teachers reported frequent conversations with their peers that centered on math, and when there was a feeling of trust or closeness among teachers. In other words, teacher social capital was a significant predictor of student achievement gains above and beyond teacher experience or ability in the classroom. And the effects of teacher social capital on student performance were powerful. If a teacher's social capital was just one standard deviation higher than the average, her students' math scores increased by 5.7 percent (p.33).

Num padrão coerente com estes dados e contrariando a ideia de que os professores com vínculo contratual definitivo contribuem negativamente para o

desempenho dos discentes, Leana (2011) concluiu que os docentes mais experientes - em especial os que ensinam um determinado nível por mais anos consecutivos - obtêm melhores resultados. Para além da prática pedagógica acumulada (com benefícios para os alunos), um corpo docente estável significa mais oportunidades e mais tempo para estes profissionais investirem nas relações com os seus pares.

No respeitante aos efeitos da combinação do capital humano com o capital social dos professores no desempenho dos alunos na matemática há outro aspeto merece destaque:

If human capital is strong, individual teachers should have the knowledge and skills to do a good job in their own classrooms. But if social capital is also strong, teachers can continually learn from their conversations with one another and become even better at what they do (Leana, 2011, p. 33).

A este nível os resultados da investigação foram também interessantes: os alunos dos professores considerados mais habilitados (com capital humano mais elevado) e que tinham laços fortes com os seus colegas (capital social elevado) demonstraram maior evolução na aprendizagem da matemática. Pelo contrário, os alunos de docentes com menor capital social e capital humano obtiveram também os resultados mais baixos. Entre os docentes com capital humano mais baixo, contudo, observou-se uma diferença naqueles que detinham um capital social alto, pois o seu desempenho profissional era equivalente ao de um professor de desempenho médio, o que leva a investigadora a declarar: “Strong social capital can go a long way toward offsetting any disadvantages students face when their teachers have a low human capital” (Leana, 2011, p.34).

Sobre os Diretores, apurou-se que o principal contributo para a melhoria dos resultados tem relação direta com as condições de trabalho (que incluem tempo e espaço) que proporcionam aos professores, e não tanto o exercício de funções na qualidade de líder instrutivo. Esta conclusão resultou da observação do quotidiano do Diretor, e do registo pelo próprio das suas tarefas diárias e semanais: “On average, principals recorded more than 60 distinct tasks in a five-day workweek (...) they spent the largest portion of their time – an average of 57 percent, or 28 hours per week – on administrative matters like facility management and paperwork” (Leana, 2011, p. 35).

Uma percentagem muito inferior era dedicada à consolidação das relações externas da escola: por exemplo, reuniões com pais e o desenvolvimento de ligações

com a comunidade alargada com vista ao aumento dos recursos da escola. Concluiu-se que era este tipo de atividade que mais diferença fazia tanto nos professores, como nos alunos: “When principals spent more time building external social capital, the quality of instruction in a school was higher and students’ scores on standardized tests in both reading and maths were higher” (p. 35).

Face à análise dos dados recolhidos Leana (2011) recomenda que os responsáveis políticos invistam em medidas que desenvolvam a colaboração e a partilha de informação entre professores. Contrariamente à noção que por vezes emana em algumas escolas, a de que o capital social é um luxo, ou mesmo um sinal de fraqueza por parte dos docentes, diz Leana (2011), os resultados deste estudo sugerem que a partilha de experiências e de informação entre pares é uma parte integrante do exercício da docência, com reflexos positivos no desempenho escolar dos alunos.

Em segundo lugar, o fator “estabilidade dos professores” revelou-se de enorme importância: “We found direct, positive relationships between student achievement gains in mathematics and teacher tenure at grade level and teacher social capital” (Leana, 2011, p. 35).

Em terceiro, os resultados da investigação também permitem compreender a (ir)relevância do diretor escolar como líder instrutivo dos professores num processo de reforma: “Principals spending their time on instructional activities and teacher interactions had no effect on teacher social capital or student achievement” (Leana, 2011, p. 35). Pelo contrário, os diretores que investiram tempo na colaboração com pessoas e entidades exteriores à escola obtiveram mais ganhos para os professores e alunos.

Ressalvando a noção de que a construção e o desenvolvimento de capital social não são simples nem isentos de custos financeiros (exigem tempo e a contratação de mais professores), Leana (2011) sublinha os requisitos indispensáveis à sua incorporação no contexto escolar: o afastamento do paradigma do “Professor do Ano” para um sistema que recompense a colaboração entre professores; uma atitude menos “fiscalizadora” dos diretores e administradores regionais em relação aos docentes, e mais tempo dedicado à captação de oportunidades de colaboração com entidades externas à escola que possam reverter em benefícios para a escola.

Apesar de requerer algum investimento financeiro, a mudança para um paradigma assente no capital social é na verdade módica quando se contempla uma garantia de ganhos para os alunos, e quando comparada às sucessivas tentativas

falhadas de reforma do sistema educativo destinadas a melhorar os seus resultados (Leana, 2011), pelo que esta viragem se torna absolutamente necessária.

### 3.3. O capital social na melhoria da eficiência da Escola

Do lado de cá do Atlântico, o britânico David Hargreaves (2001) apresenta o esboço de uma teoria que integra o conceito de capital social com vista à melhoria da eficiência da escola. Para além da noção de capital social, a sua proposta apoia-se em três outros conceitos: os resultados, a alavancagem (“*leverage*”) e o capital intelectual.

No contexto da Escola, Hargreaves (2001) considera que os resultados, ou seja o grau de concretização dos objetivos delineados, são sobretudo de ordem cognitiva e moral - no sentido Aristoteliano das palavras. Em linha com o filósofo grego, sendo o desígnio último do Estado proporcionar bem-estar e felicidade aos seus cidadãos e este bem-estar constituir uma atividade virtuosa ou de excelência em si (Hargreaves, 2001) compete à Escola educar os jovens para a excelência moral e intelectual, através das quais aqueles aprendem a agir e a julgar de forma moral e esclarecida, tornando-se bons cidadãos. Apenas através da vida em sociedade em interação com os outros é que os seres humanos se desenvolvem e atingem a sua humanidade, defende Hargreaves (2001): “The principal outcomes of schooling, both intended and unintended, are thus assumed to refer to the quality of the intellectual and moral life of students” (p.489).

Sobre a alavancagem, outro ingrediente indispensável a uma Escola eficiente (Hargreaves, 2001), trata-se da relação do *input* do professor e do correspondente *output* educacional, por outras palavras, as mudanças morais e intelectuais observadas nos alunos como resultado da ação investida pelo professor. Esta é uma relação que apresenta diferentes cenários, nos quais um *input* elevado nem sempre se traduz num *output* de grandes mudanças pelo que a compreensão dos mecanismos que desencadeiam uma alavancagem alta é fundamental para o aumento da eficiência da Escola:

The highest leverage occurs when single high leverage strategies are combined. Teachers in effective schools share and regularly apply combinations of high leverage strategies and avoid low leverage strategies: they respond to demands for change by working smarter, not harder (Hargreaves, 2001, p.489).

A terceira componente deste modelo (Hargreaves, 2001) assenta na noção de capital intelectual, entendido como a soma do conhecimento e da experiência que os intervenientes na Escola podem distribuir de modo a alcançar os objetivos desta organização. Nesta medida, Hargreaves (2001) considera que o capital intelectual se pode desenvolver de duas formas: pela criação de novo conhecimento ou pela transferência de conhecimento entre pessoas e situações.

Quanto ao capital social, é compreendido em termos da sua componente cultural e estrutural. A parte cultural refere-se ao nível de confiança entre as pessoas e à geração de normas de reciprocidade e de colaboração. O aspeto estrutural diz respeito às redes de relações sociais de que as pessoas fazem parte, às quais estão ligadas por laços fortes: “In a school rich in social capital, the high levels of trust generate strong networks and collaborative relations among its members and stakeholders” (p.490). O capital social elevado numa escola reforça o seu capital intelectual.

Apresentados os elementos imprescindíveis à criação de uma escola eficiente é necessário explicitar a forma como se combinam. Segundo Hargreaves (2001), uma escola eficiente caracteriza-se por mobilizar o seu capital intelectual e o seu capital social (em particular a sua capacidade para gerar confiança e sustentar as redes de relações sociais), de modo a alcançar os resultados educacionais de excelência moral e intelectual, por sua vez alavancados por estratégias apoiadas em práticas profissionais inovadoras e informadas.

Hargreaves (2001) sublinha que a relação entre capital social e capital intelectual é relevante acrescentando que um capital social elevado implica níveis altos de confiança entre os intervenientes na Escola: entre o diretor e os professores, entre os próprios docentes, entre os professores e os alunos, entre os professores e os pais, e entre os alunos. Nestas circunstâncias, diz o autor, as pessoas estão mais recetivas à partilha de conhecimento, seja ele intelectual ou moral. Adotando uma linha de discurso que parece ecoar o pensamento de Putnam (2000), Hargreaves aventa: “Social capital is an important lubricant of knowledge transfer on which the mobilisation of an organisation’s intellectual capital depends” (2001, p. 492).

Os aspetos moral e intelectual que definem a missão e os resultados a obter pela Escola são indissociáveis, adverte Hargreaves (2001): uma Escola cujo corpo docente desenvolveu a sua capacidade e conhecimento para ensinar eficazmente a nível individual, será com certeza mais eficiente se existir capital social (moral) que possibilite a partilha desse capital intelectual. Os benefícios não terminam aqui,

sublinha o autor: nas escolas eficientes observa-se um grande investimento no capital social entre professores, porque tal favorece a transferência de estratégias de ensino de alavancagem elevada entre os docentes, o que por sua vez tem efeitos positivos no desempenho dos alunos, e nos próprios professores, que tentam desenvolver práticas de ensino inovadoras (algo que ocorre por exemplo nas escolas alemãs e japonesas, às quais Hargreaves alude).

Quando comparados ao capital financeiro, o capital social e o capital intelectual têm características únicas que devem ser consideradas no contexto educacional (Hargreaves, 2001):

Financial capital is lost if it is given away: you cannot keep your money and spend it. When intellectual capital is given away it does not deteriorate, but becomes shared knowledge which, if done on a reciprocal basis, means mutual learning and gain. Social capital increases when it is given away: If I give you my trust, you are more likely to trust me in return and our mutual trust grows progressively. In a situation of mutual trust, we will share our intellectual capital, which in turn confirms our relationship of trust (pp.498-499).

O ato de ensinar não deve ser encarado como um ato individual. É aqui que o capital social se reveste de enorme relevância para o desenvolvimento da eficácia e da eficiência dos professores. Assente na confiança mútua e na reciprocidade, uma relação profissional docente encerra muitas possibilidades de partilha de experiências e de pontos de vista que se refletem na melhoria dos resultados dos alunos, pelo que Hargreaves (2001) é totalmente favorável à valorização deste conceito como forma de valorizar e potenciar o trabalho desenvolvido na escola.

### **3.4. O capital social e a dimensão da escola: de que se fala quando se fala de “escolas pequenas”?**

Uma investigação que estuda o capital social equacionado com a dimensão da escola deve obrigatoriamente explicitar o que pretende significar com a utilização das designações “escola pequena” e “escola de grandes dimensões”. Deste modo, é necessária uma breve incursão à sua origem, que também serviu de referência ao enquadramento teórico do objeto da investigação ora apresentada.

No contexto norte-americano, o aumento do tamanho das escolas foi levado a cabo de forma progressiva ao longo do século XX, tendo inicialmente assentado no objetivo de profissionalizar a educação, bem como na vontade de erradicar o paroquialismo dos sistemas rurais: “That meant moving away from what they derided as the inefficient unprofessional, and “backward” practices of small community schools” (Berry, 2005, p. 58).

O seu principal responsável, Ellwood P. Cubberley (1868 - 1941), acreditava que as escolas maiores encerravam três grandes vantagens: a redução do rácio de administradores por número de professores, o que resultaria numa administração mais eficiente e centralizada; a oferta de um ensino mais especializado (dividido por faixas etárias, disciplinas e nível de aprendizagem), o que até então não acontecia; e o fornecimento de melhores instalações a custos mais baixos (Berry, 2005). Cubberley defendia que uma escola apenas deveria substituir entre cinco a sete escolas de um distrito. Como estes tinham em média duas escolas, consolidaram-se também os distritos escolares. O resultado foi um aumento dos distritos escolares com consequente centralização do poder em superintendentes e administradores profissionais, e o afastamento de direções escolares eleitas localmente.

Lá como cá, o processo não foi bem aceite pelas comunidades afetadas:

These changes met with fierce local resistance, especially in rural areas, where the school was often the community’s central institution. Consolidation of the local district – in particular the loss of the town school – often threatened a community’s local cohesion and economic vitality (...) The overall effect was to transform the small, informal, community-controlled schools of the 19th century into centralized, professionally run school bureaucracies (Berry, 2005, p. 60).

Hoje em dia, como referem Cleary & English (2005), 70% das escolas secundárias americanas são frequentadas por mil ou mais alunos, enquanto as restantes têm mais de mil e quinhentos discentes, numa altura em que inúmeros estudos suportam a ideia de que as escolas mais pequenas apresentam benefícios de ordem vária para os alunos e para a comunidade educativa em geral.

Assim, em contraciclo ao aumento da dimensão da escola, o “*Small schools movement*”, um movimento iniciado em Chicago na década de oitenta por educadores, pais, professores (Cleary & English, 2005) advoga o regresso às escolas pequenas com



o argumento de que proporcionam um ensino de maior qualidade e um acompanhamento próximo dos alunos.

A criação de escolas grandes nos Estados Unidos foi acompanhada de estudos que procuraram apurar os efeitos desta transformação nas diversas vertentes do seu funcionamento, tendo o foco de análise mudado ao longo do tempo (Berry, 2005): entre as décadas de vinte e setenta, a pesquisa incidiu especialmente sobre a distribuição de recursos - concluindo-se que as escolas maiores tinham melhores instalações, professores e administradores mais qualificados, uma maior variedade de cursos e mais atividades extracurriculares. A partir de 1980 a pesquisa passou a evidenciar a relação entre a dimensão da escola e o desempenho dos alunos.

Referindo-se à tendência crescente para tentar regressar à criação de escolas mais pequenas, Berry (2004) afirma: “Small schools, once derided as relics of the education system, now lie at the heart of one of America’s most popular reform strategies. After decades on the endangered species list, small schools have become the next big thing in education” (p.56).

Em Portugal, contudo, nos últimos quatro anos assistiu-se a um profundo reordenamento da rede escolar no sentido inverso ao do norte-americano.

A organização “*Small Schools Coalition*” traça um retrato das características das escolas pequenas, que podem assumir várias tipologias: escolas pequenas únicas, isto é, com as suas próprias instalações e administração; escolas dentro de escolas (“*Schools-within-schools*”), ou seja, uma ou mais escolas alojadas numa escola “anfitriã”; escolas “*multiplex*”, que consistem num edifício especificamente construído para servir várias escolas pequenas; escolas “*scatterplex*”, duas ou mais escolas em sítios diferentes que partilham o mesmo diretor; ou “*charter schools*”, escolas públicas independentes geridas por educadores, pais, líderes da comunidade e empreendedores (Coalition, 2014).

Não obstante, a respeito da definição do que é uma escola pequena, é importante referir que também aqui não existe consenso absoluto. Apesar de inúmeros estudos realizados sobre os benefícios das escolas pequenas, em particular nos Estados Unidos da América, onde a questão tem sido muito debatida, não há um entendimento único da expressão “escola pequena”, o que pode suscitar alguma ambiguidade e mesmo prejudicar a validade de algumas conclusões obtidas no âmbito de estudos sobre escolas pequenas. Como refere Grauer (2012):

There were plenty of studies on the effectiveness of small schools. But even the most extensive, expensive studies were routinely talking about entirely different kinds and sizes of organizations. Is small a wishy-washy adjective, or could it be a term we can agree on and that policy makers and researchers can bank on? We needed a clear understanding of what turned out to be not such a simple question: How big is a small school? (p.4).

Fundador da SSC (*“Small Schools Coalition”*), Grauer (2012) traz a questão a lume numa altura em que alguns dos seus principais apoiantes (do ponto de vista social e financeiro), como a Fundação Bill & Melinda Gates, vêm a terreiro quase afirmando que a questão das “escolas pequenas” é uma falácia e que na verdade a dimensão não conta para a obtenção de resultados e de ensino de (melhor) qualidade.

O problema está justamente na utilização indiferenciada da expressão “escolas pequenas”, que tem sido aplicada a estabelecimentos com 100 alunos mas também a outros com 600 ou mais, afirma Grauer (2012). O autor refere um estudo publicado em 2011 por aquela Fundação com base em dados recolhidos ao longo de cinco anos e que reclamava ser o primeiro a nível nacional sobre o desempenho de escolas pequenas e de grandes dimensões.

Grauer (2012) assinala que o projeto começou com o objetivo de criar escolas que não excedessem os 100 alunos, tendo esse número posteriormente sido alargado até aos 400 e depois até aos 600 alunos. Não obstante estas alterações, o epíteto “escolas pequenas” foi mantido na designação de realidades distintas:

As the Gates study progressed, their own researchers pushed the upward cap to 600 students (grades 9-12) in defining *small schools*, further confusing the term, blurring its attributes, and weakening the distinctive advantages of the model. The Foundation justified the larger number by adding in some other, compatible design features such as collaboration time and more “personalization”; but as they say down south, if you put lipstick on a pig it’s still a pig. 600 students is not a *small school*, and the Gates team provided no reason to believe it was (Grauer, 2012, p.22).

Deste modo, Grauer (2012) sustenta que os resultados desta investigação não são fiáveis uma vez que o programa foi sendo sujeito a mudanças como estas para as quais não foi apresentada uma explicação consistente. Não obstante, o estudo desvaloriza a relevância do fator “dimensão” das escolas como importante para o sucesso escolar: a

promoção de uma estrutura organizacional mais reduzida de escola foi substituída pelo argumento de que seria necessário dar mais atenção aos resultados de discentes com maiores necessidades educativas, o que alterou a perspectiva de que as escolas pequenas apresentam benefícios para os mesmos.

Grauer (2012) é o primeiro a reconhecer que o número de alunos que frequenta uma escola não é por si só garantia de sucesso (“student enrollment counts alone will not successful small schools make! (...) without a good principal and a clear purpose, no school size thrives”, p.4). Mas os danos colaterais das conclusões avançadas pela referida investigação prejudicaram os movimentos e associações que defendem a criação de escolas pequenas: “The major damage to the *small schools* movement this caused is not a responsibility of the Gates team; it is merely the associations that were made between their research and the *small schools* movement, of which the Gates initiative was never a committed part” (Grauer, 2012, p.22).

Os desacertos do passado foram corrigidos pela Fundação Gates num estudo posterior, que investigou alterações ao funcionamento de escolas secundárias de Nova Iorque, depois de um redimensionamento que as transformou em unidades mais pequenas. As conclusões identificaram benefícios decorrentes da reorganização - tais como o prosseguimento de estudos - para alunos de origem sócioeconómica desfavorecida e de minorias étnicas (afro-americanos e hispânicos).

A adicionar à constatação de que a expressão “escolas pequenas” é por vezes utilizada indiferenciadamente para escolas que têm 100 alunos ou para escolas que têm 600 ou mais discentes, observa-se que este epíteto também é empregado de forma relativa (Grauer, 2012). Por outras palavras, há estabelecimentos de ensino designados “escolas pequenas” apenas por comparação a uma realidade em que o número de discentes é muito superior. Nestes estudos, “escola pequena” é na verdade referência a escola “mais pequena”.

Recorrendo ao exemplo de uma escola em San Diego que na década de 90 aumentou o número de alunos para 3000, em resultado de uma ampliação das suas instalações, ao mesmo tempo que foi construída uma escola com capacidade máxima para 1300 alunos, Grauer observa que esta última foi considerada uma escola pequena: “This school of choice was routinely being referred to as “*a small school*”, not because it was intimate or noncomprehensive, but because it was so much more so than its larger neighbor” (Grauer, 2012, p. 17).

O mesmo elucida que entre as décadas de 60 e 90 do século passado o país assistiu à consolidação da rede escolar, o que na prática resultou no aumento da dimensão das escolas (medido pelo seu número de alunos), e no agravamento das taxas de abandono escolar.

À semelhança dos autores referidos anteriormente, Grauer (2012) convoca conhecimentos trazidos pela teoria de redes de relações sociais (“social network theory”) e também refere que a sua importância tem sido largamente ignorada na análise organizacional da escola. O autor reúne dados sobre o número máximo de pessoas com quem alguém pode estabelecer ligações significativas: os parâmetros obtidos oscilam entre as 100 e as 230 pessoas (Dunbar, 2010). O número 150 é considerado o ideal para escolas em zonas desfavorecidas (Gladwell, 2000) já que estas se encontram melhor preparadas socialmente para lidar com os problemas das vizinhanças circundantes. Nesta ordem de ideias, como sublinha Grauer (2012), “(...) as the school gains in size, it ceases to function this way and it increasingly mirrors and perpetuates the conditions (and pathologies) of its surrounding ecosystem” (p.6).

Na tentativa de criar uma plataforma de entendimento comum sobre o conceito de “escola pequena”, aliada à noção do limite de alunos para que uma escola possa ter sucesso, Grauer centrou-se em pesquisas feitas sobre escolas até 400 alunos e propõe: “(...) we created a designation for “small public” encompassing schools less than 400. This cap, or “less than 400 was supported by at least six research studies (Heaviside, Rowand, Williams & Farris, 1998; Husbands, J. & Beese, 2001; Jimerson, 2006; Lee, V. & Loeb, 2000; Nathan, J. & Thao, 2007; Wasley, P. A., & Lear, 2001)” (p.19). Com base nestes estudos e na sua própria análise dos dados, Grauer (2012) sugere parâmetros na distinção das categorias de escolas pequenas, médias e grandes, tal como se indica no quadro 3:

SECONDARY SCHOOL SIZE	
3 -230	<b>Small college preparatory-style school</b>
3-<400	<b>Small public secondary school</b>
231-399	<b>Medium college preparatory-style school</b>
400-500/750	<b>Medium public secondary school</b>
400+	<b>Large college preparatory school</b>
750+	<b>Large public secondary school</b>

**Quadro 3.** Parâmetros para a classificação da dimensão da Escola Secundária de acordo com o número de alunos. Fonte: Grauer (2012, p.19).

Sobre a dimensão ideal da escola, a investigadora Deborah Meier é uma das autoras mais citadas quando se fala de escolas pequenas, por ter sido uma das precursoras do “*Small Schools Movement*”. O seu projeto começou em 1984 em Nova Iorque, onde Meier “desmantelou” Escolas Secundárias com mais de mil alunos, transformando-as em escolas de dimensão menor - frequentadas por um máximo de 450 alunos:

Big school buildings are mistakes that are hard to undo, but fortunately, big buildings can house small schools. Of the four Central Park East schools we created in East Harlem's District 4, none ever had its own separate building. The district used every available extra space for the new small schools, while it gradually downsized the larger ones (...) In the end, 52 schools occupied the original 20 buildings (Meier, 1996, p.12).

Sobre as características e vantagens associadas aos estabelecimentos de ensino de menor dimensão, a especialista esclarece que uma escola pequena - com 300 a 400 alunos - encerra sete benefícios:

- A *governabilidade*, sustentada no argumento de que, idealmente, o corpo docente de uma escola deve ser suficientemente pequeno para se poder reunir à volta de uma mesa: “Studies in group efficacy suggest that once you have more than 20 people in a group, you’ve lost it. Some people will be marking papers, some writing lesson plans, and others silently disagreeing” (Meier, 1996, pp. 12-13);

- O *respeito*, ancorado na noção de que é impossível os alunos e os professores conhecerem-se uns aos outros em escolas frequentadas por milhares de pessoas, com consequências negativas para todos;

- A *simplicidade*, sobretudo a nível organizacional, com benefícios para o relacionamento interpessoal: “(...) The larger the school, the greater the temptation to treat one another like interchangeable parts (...)” (p.13);

- A *segurança*, pela possibilidade de uma resposta adequada com vista à diminuição da indisciplina e da violência: “(...) the smaller the school, the fewer the incidents of violence, as well as vandalism and just plain rudeness. Strangers are easily spotted, and teachers can respond quickly to a student who seems on the verge of exploding” (p.13);

- O *envolvimento dos pais* – “Schools are intimidating places for many parents – parents feel like intruders, strangers, outsiders (...) When the school is small enough,

probably someone there knows your kid well enough (...) to create a powerful alliance with you” (pp.13-14);

- *A supervisão de proximidade pelo diretor* – “In a small school, the principal doesn’t have to rely on bureaucratic data or the grapevine. In a glance, he or she can (...) see how the substitute is doing, check on a particular kid, and follow up on yesterday’s conversation”(p.14).

- *O sentimento de pertença* – “In small schools (...) Every kid is known, every kid belongs to a community that includes adults. Relationships are cross-disciplinary, cross-generational, and cross-everything else” (p.14).

Na mesma linha, num artigo de 2002 em que recorda os anos em que foi responsável pela abertura de escolas de pequena dimensão em Nova Iorque (com cerca de 100 alunos), Meier diz que estas têm em comum fatores que passam pela colegialidade, por um sentimento forte de compromisso, algo que não parecer ser possível separar do fator “dimensão”:

The new schools that I've seen start and survive over time that have promised new approaches to teaching and learning have possessed certain uncommon strengths. They all have a strong sense of collegiality among the teachers rather than one strong leader. Staff members tend to like one another, which helps them tolerate the amount of time they have to be together. Big decisions are made inside the school by the same people who have to implement them. Families have strong ties to the school and positive relationships with their children's teachers. For these reasons, parents generally do not become incensed if the school staff makes mistakes. Staff members set aside plenty of time for conversation. People feel appreciated for the work they do (Meier, 2002, p. 76).

A abordagem da problemática do aumento da dimensão das escolas vs. capital social nesta investigação pretende sublinhar a importância da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de laços de proximidade nas escolas, algo possível apenas naquelas de menor dimensão. Para efeitos do presente estudo, e tendo em conta o que foi referido anteriormente considera-se uma escola pequena um estabelecimento de ensino que seja frequentado por um máximo de 400 alunos porque, apesar das diferenças de opinião dos especialistas, este é o número defendido pelo movimento das escolas pequenas (“*Small Schools Movement*”).

Em Portugal, a questão das escolas pequenas foi analisada por Canário (2000) no contexto da “escola no mundo rural” (escola primária). Remetida durante muito tempo para um lugar periférico na investigação e nas ciências da educação, a escola em meio rural deve passar também a ser um objeto de estudo em Portugal, a partir de um questionamento que Canário sintetiza em quatro ideias fundamentais: o futuro das escolas pequenas não é assunto que se encerre em si mesmo, antes inscreve-se numa questão mais abrangente relacionada com a “configuração global da nossa sociedade”; deve deslocar-se a escola em meio rural de um âmbito de discussão técnico para uma dimensão política, contribuindo-se assim para “recolocar a questão da escola e da educação no terreno dos fins e não dos meios”; o mundo rural pode ser encarado como um “terreno de resistência à “civilização de mercado”; finalmente, o contexto rural pode ser pensado como ideal para a “emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar”, podendo assim apresentar um olhar em direção ao futuro (pp.123-124).

O outrora encarada pelas aldeias como um símbolo de progresso e da identidade da sua comunidade, a escola do meio rural é hoje vista como estando inevitavelmente condenada à extinção, concretizada no encerramento progressivo de estabelecimentos um pouco por todo o país (Canário, 2000). Com este processo que está associado ao encerramento de outros serviços públicos, torna-se igualmente “irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos económicos, sociais, culturais e paisagísticos)” (Canário, 2000, p. 124), pelo que a defesa da escola em meio rural é também a defesa do próprio mundo rural no seu todo.

Canário (2000) informa que há duas perspetivas de análise dominante sobre a temática das escolas rurais em Portugal: uma que apresenta uma abordagem meramente técnica da questão, analisando a escola apenas sob o ponto de vista da racionalidade da rede escolar e negando a sua dimensão societal (destaca-se nesta linha o trabalho de Formosinho, 1998). A outra, centrada numa visão inspirada no trabalho de Paulo Freire, “recoloca a questão educativa no centro do debate político e filosófico” (p.128), na qual se foca o trabalho de Sarmento, Sousa e Ferreira (1998).

Assim, perante quadros tão contraditórios e divergentes, o autor adverte que “a investigação empírica e a produção reflexiva sobre o problema da escola em contexto rural não poderão alhear-se do debate sobre a questão dos fins educativos, ou seja, da dimensão especificamente política da educação” (p.130).

Pela escassez de investigação empírica nesta área em Portugal, a bibliografia anglo-saxónica constituiu um recurso necessário e valioso no relacionamento desta problemática com o estado da arte. Há inúmeras pesquisas realizadas sobre a dimensão das escolas e a qualidade do ensino, analisados sob o ponto de vista das taxas de abandono escolar, de insucesso, índices de violência e de indisciplina, grau de eficiência e custo financeiro. Destas referem-se algumas e os respetivos resultados, a título de melhor elucidação desta questão.

O estudo da relação da dimensão das escolas com o conceito de capital social tem revelado aspetos pertinentes (Nguyen, Schmidt e Murray, 2007):

(...) there is a growing expert consensus that small schools not only have an academic achievement advantage but also promote character development, emotional stability among their students, collegial working environment for teachers, as well as an increased public confidence and parent satisfaction with the schools their children attend (p. 8).

No respeitante aos benefícios, tem sido demonstrado de forma consistente que as escolas mais pequenas conseguem desenvolver um trabalho melhor na promoção do sucesso escolar através de um sentido de coesão da comunidade (Nguyen, Schmidt & Murray, 2007). Estes estendem-se ao desenvolvimento psicológico e afetivo dos discentes, imprescindível ao prosseguimento de estudos:

(...) research indicates that students who attend small schools, including those labeled 'at risk', outperform those who attend large schools, and are more likely to graduate high school and proceed to higher education. A growing body of evidence is showing that small schools provide the social and emotional structures needed to support high achievement (Nguyen, Schmidt & Murray, 2007, p.3).

A respeito da qualidade relacional, Copland & Boatright, (2004) referem o aumento do grau de ligação e de satisfação dos alunos com a Escola, ao mesmo tempo que o clima profissional entre os professores melhora.

Um estudo desenvolvido por Wasley, Fine, Gladden, Holland, King, Mosak & Powell (2000) encontrou uma relação entre as escolas de menor dimensão e a redução da taxa de abandono escolar precoce. A investigação teve lugar em 150 escolas pequenas de Chicago do ensino do básico ao secundário, (frequentadas por um número



de alunos entre os 200 a um máximo de 400), fundadas entre 1990 e 1997, e avaliou o seu progresso até 1999, por referência aos indicadores de abandono escolar, absentismo e desempenho em testes standardizados.

Concluiu-se que a transformação de escolas urbanas grandes em escolas mais pequenas tem um impacto positivo nos resultados escolares dos alunos e no clima de escola. Tanto o desempenho dos discentes como a sua persistência revelaram-se mais fortes em escolas de menor dimensão e os resultados em testes standardizados melhoraram substancialmente. O mesmo estudo refere que os benefícios observados se estendem aos professores e aos pais. Estes últimos demonstravam maior grau de satisfação com a escola e os docentes mostraram-se mais recetivos à colaboração com colegas e à participação em atividades de desenvolvimento profissional.

Muito embora Wasley *et al.* (2000) ressalvem que a criação de escolas mais pequenas não é por si sinónimo de sucesso educativo (estas necessitam de um apoio forte por parte da administração central, de parcerias externas que proporcionem recursos e assistência, de professores dispostos a planificar uma missão para a escola e se mantenham comprometidos com o processo de mudança), as vantagens que apresentam não são despreciables.

A nível europeu, a questão da dimensão da escola tem sido menos estudada, não obstante haja alguma preocupação em referir este fator quando se fala de sucesso educativo. É o caso, por exemplo, da Finlândia, hoje vista como uma nação modelo no que diz respeito à educação.

Num artigo publicado pela OCDE (2010) sobre os fatores que podem explicar o sucesso da Finlândia nas reformas educativas aí levadas a cabo, o elemento “dimensão” é equacionado, embora de forma não isolada, como um elemento que tem contribuído para os níveis de sucesso na educação neste país. Aqui se explica que no período pós segunda guerra mundial se encetou a reconstrução do parque escolar, por ter sido severamente afetado pelos bombardeamentos. Em resultado desse processo, atualmente a maioria dos alunos finlandeses frequenta escolas que o relatório aponta como sendo suficientemente pequenas para que estes possam ser conhecidos por todos os adultos da escola (embora se refira que mais de 50% dos jovens estudem em escolas com mais de 300 alunos): “Their small size allows for a degree of personalisation and individual attention that is one of the hallmarks of Finnish education” (p.124).

Um trabalho de investigação realizado por Garrett, Newman, Elbourne, Bradley, Noden e Taylor (2004) com apoio do EPPI (*Evidence for Policy and Practice*

*Information*), um organismo da “Social Science Research Unit” do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que apresenta uma sistematização de investigações sobre o impacto da dimensão da escola secundária nos alunos, professores e na própria organização, também revela que esta tem sido uma matéria de atenção pelos investigadores, embora com maior expressão nos EUA do que na Europa.

Tendo inicialmente identificado 4000 relatórios passíveis de serem analisados, o número foi posteriormente reduzido a 134, com base em critérios pré-definidos, que incluíam as seguintes condições: os estudos teriam de ter dados empíricos, teriam de integrar uma variável para a “dimensão da escola”, teriam de ser escritos em inglês, deveriam ter sido realizados num país da OCDE, e sido publicados depois de 1980 (Garret *et al.*, 2004). Dos 134 selecionados, nove são do Reino Unido e os restantes dos EUA.

Uma nova seleção mais restrita destes trabalhos levou que o número final fosse reduzido a apenas 31 estudos que foram objeto de uma análise aprofundada, tendo por referência resultados considerados prioritários pela equipa de revisão: o desempenho escolar e o comportamento dos alunos, a motivação e a experiência dos professores, e a organização da escola e custos financeiros. Neste grupo, dois terços dos estudos eram norte-americanos e um quinto inglês.

Os autores explicam que no Reino Unido a introdução de condições de quase-mercado nas escolas passou a resultar na possibilidade de as escolas se expandirem ou diminuírem de acordo com as preferências dos pais, e nos EUA tem-se observado o movimento crescente em torno da defesa das escolas pequenas. Não obstante, destacam os mesmos, apesar de o corpo de pesquisa ser vasto em consequência destas duas realidades, é desorganizado, parcial, e apresenta características diferentes quanto aos conceitos e metodologias utilizadas.

Deste modo, acrescentam, esta sistematização tem algumas limitações, tais como o facto de incluir apenas estudos quantitativos que investigassem empiricamente a correlação entre uma variável relacionada com os resultados e a dimensão da escola, pelo que foi excluída a análise aprofundada que se obtém com estudos de abordagem qualitativa.

Por outro lado, sublinha-se o facto de a maioria dos estudos escrutinados serem de origem norte-americana e que, tendo em conta as variações em termos de dimensão e de contextos socioeconomicos e culturais a que estes dizem respeito, é difícil a produção de generalizações que se possam estender ao Reino Unido.

A interpretação da significância estatística também foi complicada neste trabalho de revisão porque muitos dos estudos incluíram todas as escolas de uma área para constituir a sua amostra. Outro condicionamento das conclusões é que os estudos individuais apenas selecionaram um conjunto restrito de resultados, na investigação dos efeitos da dimensão da escola, particularmente os que dizem respeito ao sucesso escolar, custos e benefícios.

Finalmente, referem Garrett *et al.* (2004), o próprio processo de revisão dos estudos selecionados teve algumas limitações: o curto prazo de tempo disponível para a concretização deste trabalho pode ter tido como consequência a exclusão de investigações que poderiam trazer dados relevantes.

Ainda assim, foi possível obter conclusões, das quais se destacam: no respeitante à dimensão da escola *vs.* desempenho escolar dos alunos (confinado aos resultados nos exames nacionais) observa-se que dos 15 estudos, metade encontra uma correlação positiva entre as duas variáveis, e metade encontra uma correlação negativa; apenas um estudo inglês regista que à medida que a dimensão da escola aumenta, também melhora o desempenho dos discentes até a um máximo de 1200 a 1500 alunos, número para além do qual o rendimento escolar baixa.

Quanto ao comportamento e atitudes dos alunos, todos os estudos analisados encontraram uma associação negativa entre o seu sentimento de pertença, de envolvimento e participação na vida escolar, e o progressivo aumento da dimensão da escola. Há também estudos que identificam uma associação negativa entre a taxa de abandono e a assiduidade à medida que a escola é maior.

Relacionadas com a investigação aqui apresentada, salientam-se as percepções dos professores acerca do clima de escola e da organização, e a esse nível, Garrett *et al.* (2004) apontam o seguinte: “Results suggest that teachers in smaller schools tend to have more positive perceptions of school climate, of their abilities to influence school policies and control their classrooms, of school norms; teachers also perceive greater co-operation and more resource availability” (p.3).

Recomenda-se a realização de mais estudos qualitativos e quantitativos aprofundados, que investiguem a relação entre a dimensão da escola e um conjunto de variáveis ligadas aos resultados, já que as investigações analisadas se remeteram apenas ao estudo de uma variável. Finalmente, sublinha-se: “It is important that future research builds on existing research both substantively and methodologically” (p.5).

Uma outra revisão de estudos empíricos, realizada por Leithwood & Jantzi (2007), da Universidade de Toronto, para a “Board of Education of the Regina School District” n.º4 de Saskatchewan, centrou-se na análise de 59 investigações publicadas depois de 1990. A pesquisa foi feita na base de dados ERIC a partir dos termos chave “school size” e “school organization”, em combinação com os indicadores resultados escolares, frequência, e abandono escolar.

Foram encontrados 280 artigos, dos quais foram selecionados 59 que reuniam os requisitos: terem sido publicados em revistas da especialidade de referência; que reportassem dados novos, e que incluíssem uma explicação detalhada dos métodos de pesquisa. Tal como na sistematização referida anteriormente, também aqui se reconhece a dominância de estudos provenientes dos EUA: destes 59 artigos, 40 são norte-americanos, muito embora se conclua que “Studies outsider the US (...) typically report results very similar to those found in the US” (p.3).

Da análise realizada ressaltam seis premissas: a primeira aponta para o facto de que, de um modo geral, as escolas pequenas produzem melhores resultados escolares: “The weight of evidence provided by the review clearly favors smaller schools for a wide array of student outcomes and most organizational outcomes as well” (Leithwood & Jantzi, 2007, p. 25).

A segunda é que “mais pequeno” não significa necessariamente “pequeno” (como alías já havia sido apontado no artigo de Grauer, 2012, citado neste capítulo): “Smaller is a relative term. In districts with secondary school sizes exceeding 2500 students, for example, smaller can mean as many as 1500 students, a size that would be considered very large in other districts” (p.25).

Em terceiro lugar, o mesmo tamanho pode não servir de igual modo todas as necessidades:

Smaller schools are an advantage for most, although not all types of student outcomes. Some evidence, for example, recommends larger schools for nurturing the achievement of academically successful senior high school students, whereas many other student outcomes seem to develop best in smaller schools (p.25).

Em quarto, o contexto socioeconomico dos alunos tem influência nos resultados escolares, pelo que os que são oriundos de meios desfavorecidos são aqueles que mais beneficiam de escolas com dimensão pequena.

A quinta premissa refere-se à extensão do currículo que já não se considera ser impossível de cumprir em escolas com menor dimensão: “The breadth of the curriculum, often cited as a major advantage of large comprehensive secondary schools, seems achievable in schools as small as 500 as 600 students” (p.25).

A sexta premissa sublinha que a suposta eficiência de custos das escolas grandes não é hoje um argumento que se possa sustentar na sua defesa, porque é necessário ter fatores igualmente importantes para o cômputo final, tais como os alunos que efetivamente concluem a escolaridade:

(...) most contemporary studies have concluded, unlike an earlier generation of studies, that small schools are more eficiente or cost effective. This reversal of opinion is the results of taking student garduation rates into account. Small secondary schools manage to graduate a significantly larger proportion of their students than do larger secondary schools (p.25).

A nível nacional, é praticamente desconhecida a realização de estudos empíricos sobre os efeitos da recente constituição de mega-agrupamentos de escolas. Não obstante, é de referir a dissertação de mestrado de Simões (2012) intitulada “Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos de escolas - Uma questão estratégica ou o desencadear de uma maior burocratização?”, cujo objetivo foi

(...) reflectir sobre as opções políticas e organizacionais do nosso sistema educativo, procurando averiguar em que medida e de que modo a constituição de grandes agrupamentos de escolas poderá promover ou limitar a emergência de uma maior burocratização ou se terá, por ventura, um alcance político mais largo (p.iv).

A investigação apresenta o *design* de um estudo de caso duplo e incidiu sobre dois agrupamentos de escolas, um pertencente à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e outro à Direção Regional de Educação do Centro. A recolha de dados foi realizada por meio de entrevistas aos sujeitos participantes na investigação: ex-diretores dos estabelecimentos educativos alvo de fusão, ex-presidentes dos conselhos gerais, coordenadores de estabelecimento, coordenadores dos departamentos de línguas e representante da autarquia com responsabilidades na educação.

A partir da análise dos dados recolhidos concluiu-se que apesar de nos últimos anos o quadro legislativo criado para as escolas apontar para uma autonomia progressiva, a realidade demonstra que “(...) as grandes decisões continuam a depender do poder central” (Simões, 2012, p.198). O autor questiona a pertinência da agregação de agrupamentos de escolas “(...) cuja particularidade é apenas o contorno territorial” (p.199), e que poderá pôr em causa a desejada autonomia. Declara que a investigação evidenciou o facto de que “(...) o actual quadro-legal que enforma as escolas não será apenas incipiente, como manifestamente insuficiente para responder à realidade e aos desafios que se colocam às escolas portuguesas(...)” (pp.197-198). Assim, conclui também que as alterações suscitadas por este processo

(...) foram apenas do tipo burocrático-organizacional, não identificando os actores uma visão estratégica de desenvolvimento, quanto mais que fosse indutora de melhores resultados escolares, de diminuição do abandono escolar ou que se revelasse mais eficaz ao nível da articulação entre níveis e ciclos de ensino, as três linhas forças estabelecidas pelo documento legislativo correspondente à fusão dos agrupamento. Verificamos que os agentes no terreno não interpretaram o processo em curso como uma alavanca para que os objectivos plasmados legislativamente fossem alcançados, muito menos que tivessem sido criadas condições para se definirem novos horizontes estratégicos (p. 206).

Destaca-se ainda o facto de os entrevistados não terem apontado vantagens para as escolas em resultado deste processo, à exceção de razões económicas, “(...) sendo sublinhada uma poupança assinalável por via da redução de custos com os recursos humanos, factor este que não pode ser descurado no âmbito das modernas organizações” (p.200).

Não foram “(...) identificadas, genericamente, vantagens organizacionais e pedagógicas com a aplicação desta norma legislativa que não sejam as decorrentes do aumento de escala dos alunos, factor este que nem sequer poderá ser considerado um aspecto organizacional” (p.206). Não obstante,

(...) há quem aponte como hipotética vantagem organizacional a abertura para o trabalho colaborativo entre pares, remetendo, contudo, tal faculdade para o campo das possibilidades e apenas num tempo futuro ainda distante, o que pode indiciar que esta hipotética vantagem dificilmente se constituirá como uma oportunidade (pp.206,207).

Há muitos prejuízos que vão sendo enumerados pelos entrevistados, e que o investigador sintetiza da seguinte forma:

(...) desde a inoportuna destruição dos anteriores órgãos de administração e gestão, a destruição das lideranças existentes, à forma como foram constituídos os novos órgãos, a perda de autonomia das escolas do ensino básico agregadas, a perda das especificidades das escolas, as distâncias que é preciso percorrer entre os diferentes estabelecimentos de ensino dos novos agrupamentos, a potencial diminuição das ligações à comunidade, até à diminuição dos horários dos docentes (p.207).

Os resultados da investigação permitiram também encontrar bastantes semelhanças nas duas realidades estudadas: “Circunscrito a dois concelhos de diferentes direcções regionais de educação, o estudo permite percepcionar realidades fatalmente semelhantes que colocam os respectivos territórios em posição pouco optimista quanto à eficácia das mudanças” (p.208).

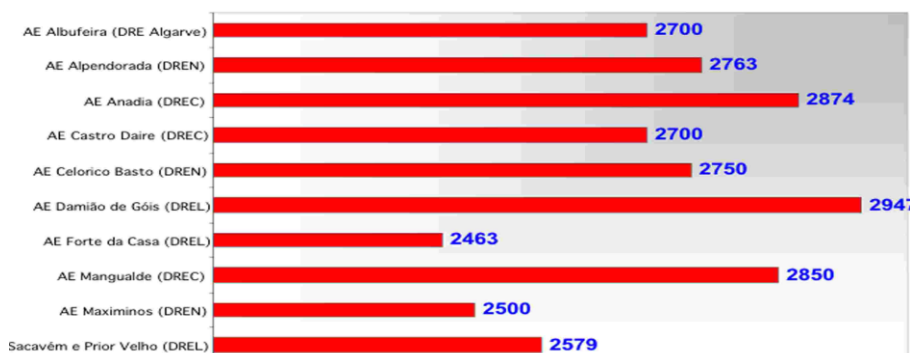
É ainda de mencionar um levantamento de dados da FENPROF (2011), divulgado em março de 2011, que foi realizado com base na aplicação de um inquérito e em reuniões tidas com o órgão de gestão dos agrupamentos de escolas visados. Este estudo revelou dados quantitativos sobre a constituição de agrupamentos de escolas de grande dimensão em 2010, e também elencou alguns dos principais constrangimentos sentidos.

Do total de mega agrupamentos de escolas (80) referenciados, a FENPROF aplicou um inquérito a 64%, procurando recolher elementos quantitativos em relação ao número de discentes, de professores e das distâncias percorridas entre cada unidade de gestão (escola) que passou a pertencer ao agrupamento do concelho. Reproduzem-se em seguida esses dados:



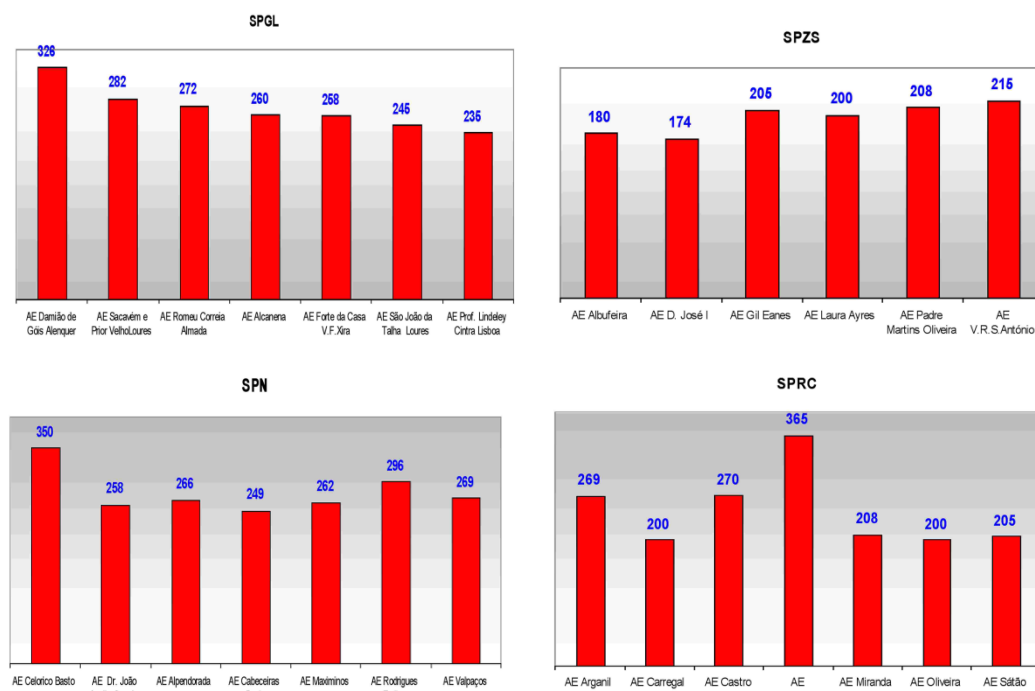
**Figura 1.** Número de agrupamentos envolvidos na recolha de dados da FENPROF sobre a constituição de agrupamentos de escolas de grande dimensão em 2010 (Fonte: FENPROF, 2011).

No que concerne a dimensão em termos de alunos que passaram a pertencer ao mesmo agrupamento, o Sindicato reuniu exemplos que podem ser considerados ilustrativos:



**Figura 2.** Número de alunos que frequentavam agrupamentos de escolas agregados em 2010 (Fonte: FENPROF, 2011)

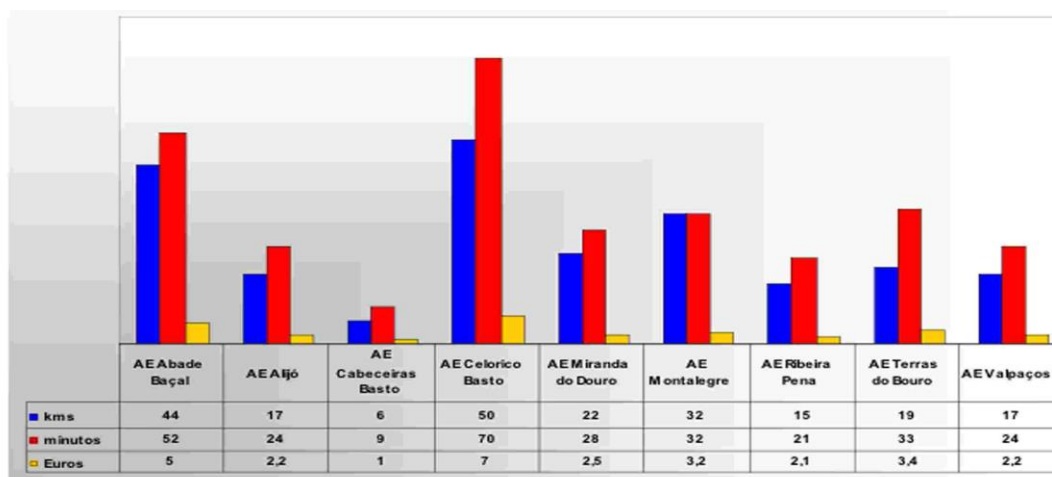
Quanto ao número de docentes, foram recolhidos os seguintes dados dos sindicatos dos professores das zonas norte, centro, grande Lisboa, e sul



**Figura 3.** Número de docentes em agrupamentos de escolas constituídos em 2010 (Fonte: FENPROF, 2011)

Foi ainda feito um levantamento de algumas distâncias entre as unidades de gestão e a Escola Sede do Agrupamento, assim como uma estimativa do tempo e do dinheiro dispendidos pelos docentes a lecionarem em mais do que uma escola:





**Figura 4.** Relação entre distância entre unidades de gestão de um agrupamento de escolas: tempo e dinheiro dispendidos nos percursos (Fonte: FENPROF, 2011)

### 3.5. Desafios à Liderança do Diretor de um “mega-agrupamento” de Escolas

Na prossecução do enquadramento teórico do objeto de investigação e face às mudanças suscitadas pelo mais recente modelo de administração e gestão escolar, é indispensável uma referência ao exercício da liderança pelo Diretor, tanto mais que no quadro legal vigente lhe é expressamente atribuída a função de liderar a comunidade escolar. Considerando que este princípio está implicado na dimensão relacional do Diretor com o corpo docente (um aspeto abordado nas entrevistas aos diretores participantes neste estudo), será agora concedido um espaço de reflexão a esta (s) matéria (s), evocando-se alguns especialistas em liderança (educacional), sem contudo se almejar a uma revisão aprofundada da literatura porque tal seria um desvio do objeto de estudo da presente investigação.

Como sublinha Silva (2010), a liderança tem sido alvo de inúmeras abordagens e há já um vasto corpo de literatura sobre o tema, não só acerca dos diferentes modelos identificados “(...) mas também sobre a profissionalização dos directores, a sua qualificação e as características desejáveis para o exercício de lideranças marcantes e, mais recentemente, sobre os impactos da liderança na eficácia das aprendizagens” (p. 14). Independentemente da abordagem escolhida, acrescenta o autor, “ninguém põe em causa a necessidade da liderança, seja de cariz mais individual, ou mais colaborativa, seja mais directiva ou mais ressonante” (p.15).

Em termos gerais, a liderança é com frequência descrita como “um exercício de influência, como comportamento específico, como meio de persuasão, como relação de

poder, como um meio de alcançar objetivos ou como uma combinação de diversos elementos” (Bento, 2008, p. 129). Na mesma linha, Thurler (2001) defende que a liderança consiste na “influência regular exercida por uma pessoa (ou um grupo restrito) sobre as decisões e ações de um grupo mais amplo, às vezes de um conjunto maior, organização, governo, partido, sindicato, movimento, de massa, nação” (p.141), enquanto Daft (2010) considera a liderança como uma relação de influência entre líderes e seguidores que tencionam concretizar mudanças e alcançar resultados tendo por referência objetivos comuns. Também para Bolívar (2012), a liderança é “fundamentalmente, a forma de *determinar uma direção* (objetivos, projeto, visão, etc.,) e *exercer influência*. Quando estes esforços são dirigidos para a melhoria das aprendizagens dos alunos, falamos de *liderança pedagógica ou educativa*” (p.48).

Na esteira de Day *et al.* (2009), Leithwood *et al.* (2010), e Robinson *et al.* (2009), Bolívar (2012) é perentório na defesa do argumento de que a melhoria da educação não dispensa que “(...) os directores assumam um papel pedagógico nos estabelecimentos de ensino” (p.47). Tendo em conta que o modelo de direção escolar em Espanha e Portugal apresenta “graves défices na produção de melhoria dos resultados na escola”, os conhecimentos advindos da liderança pedagógica anglo-saxónica “podem ser da maior utilidade” (p.47), sobretudo porque atualmente a liderança da direção escolar “adquire, juntamente com outros, o carácter de *fator crítico* de primeira ordem” (p.47).

Com o intuito de prosseguir nesta linha de argumentação, importa igualmente trazer a esta reflexão sobre o exercício da liderança da Escola em contexto de mudança, os modelos de liderança instrutiva (“instructional”) e de liderança transformacional (Hallinger, 2003) tão em voga nos EUA, respetivamente na década de 80, e desde os anos 90 até hoje. Sobretudo porque as características associadas ao desempenho do cargo de Diretor de Escola em Portugal atualmente parecem importar algumas referências de ambos modelos.

A liderança instrutiva atribui ao Diretor praticamente toda a responsabilidade não só de gerir a Escola do ponto de vista administrativo, mas também de contribuir para a melhoria dos resultados escolares através de uma supervisão direta dos professores. Nos EUA, seu país de origem, o modelo de liderança instrutiva foi sendo construído com o contributo de investigações que se focaram na identificação de fatores determinantes na implementação de processos de mudança: “Scholars conducting research in each of these domains consistently found that the skillful leadership of

school principals was a key contributing factor when it came to explaining successful change, school improvement, or school effectiveness” (p.331).

As linhas de orientação deste modelo assentam nos princípios sintetizados por Hallinger (2003) tendo por referência estudos desenvolvidos por vários autores nesta área (incluindo o próprio): a liderança instrutiva olha o Diretor (“school principal”, p.331) como alguém responsável pela coordenação, controlo, supervisão, desenvolvimento do currículo e instrução na escola (citando Bamburg & Andrews, 1990; Hallinger & Murphy, 1985). Este modelo também encara o Diretor como uma espécie de faz-tudo, alguém que “deita mãos à obra” sem receio de trabalhar diretamente com os professores para a melhoria dos resultados (citando Cuban, 1984; Hallinger & Murphy, 1986).

O modelo de liderança instrutiva criado por Hallinger (2003) assenta três dimensões: uma relacionada com a missão da escola (que engloba a definição dos objetivos da escola e a comunicação desses mesmos objetivos aos professores, com vista à sua clarificação); outra ligada à gestão do programa instrutivo, e outra referente à promoção de um clima de escola favorável à aprendizagem. Para obter resultados ótimos, o Diretor deve mover-se nestas três dimensões com igual desenvoltura.

A este respeito Lima (2011) refere o entusiasmo suscitado por este modelo nos EUA informando que “(...) os resultados iniciais da pesquisa sobre a eficácia da escola foram rapidamente agarrados por vários políticos ao nível estadual. Com base neles, reformularam, por exemplo, os requisitos que eram tradicionalmente requeridos para a certificação dos directores escolares” (p.32). Não obstante, a liderança instrutiva encerra limitações que se prendem com o facto de se esperar que o Diretor seja uma espécie de super-herói (Hallinger, 2003) - considerando a diversidade e o grau de exigência das áreas mencionadas - e a posição de liderança intermédia que o situa entre o poder governamental e os professores. Também Lima (2011) corrobora esta opinião, acrescentando que

(...) liderar no âmbito do ensino não é nem será nunca o único papel que o director escolar tem de desempenhar: existem inúmeras outras áreas onde ele/a tem de intervir e uma focalização exclusiva ou demasiado estreita na componente instrutiva pode ser disfuncional para o director (...) (p.34).

À medida que os anos foram passando e foi sendo adquirido um distanciamento crítico em relação a um modelo conceptual de liderança pelo diretor que assentava sobretudo numa “(...) soma de comportamentos individuais do líder escolar” (Lima, 2011, p. 34), foram sendo explorados outros territórios e outros conceitos. Assim, na década de 90, num contexto de reestruturação do sistema educativo, começou a popularizar-se a liderança transformacional, a par da introdução de conceitos como os de autonomia da escola, “empowerment” “liderança partilhada”, e “aprendizagem organizacional” (Lima, 2011; Hallinger, 2003). Como sublinha Hallinger (2003), em vez de se concentrar na supervisão direta do cumprimento do currículo (como ocorre na liderança instrutiva) a liderança transformacional investe no desenvolvimento da capacidade de a organização definir os seus objetivos e apoiar a mudança nas práticas de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva, não está concentrada apenas numa pessoa, é distribuída: “(...) it focuses on developing a shared vision and a shared commitment to school change” (pp.330-331).

Mas este modelo também não é perfeito: embora Hallinger (2003) defenda que se pode considerar partilhada, Lima (2011) regista que “este tipo de liderança pode continuar a concentrar-se excessivamente na figura do director escolar, que é frequentemente apresentado de uma forma algo messiânica, como aquele que “tem a visão” e depois a “comunica” aos restantes membros da comunidade escolar” (p.36). Adicionalmente, Lima (2011) refere que os resultados de estudos empíricos sobre os efeitos deste modelo de liderança “têm sido bastante decepcionantes” (aludindo a Leithwood & Jantzi, 2000): “Dito de modo cru, as evidências empíricas que demonstrem convincentemente que a liderança transformacional produz melhores resultados do que a liderança mais directiva, continuam a ser inexistentes” (p.37).

Uma solução para o impasse entre os modelos apresentados poderá estar numa síntese que congregue o melhor dos “dois mundos” (Lima, 2011), isto é, que possa configurar-se numa “liderança equilibrada”. A este respeito Lima (2011) cita o trabalho de Waters et. al.(2003), que através de um estudo realizado ao longo de três décadas sobre a relação entre liderança e os resultados dos alunos identificaram 21 áreas-chave da liderança, que incluem “o conhecimento, as competências, as estratégias e os instrumentos que os líderes das escolas devem possuir e/ou utilizar para que consigam ter um impacto positivo sobre o sucesso dos alunos” (p.38).

### 3.5.1. O Diretor de escola: um novo paradigma de liderança

Importa agora dedicar uma breve ponderação desta temática situando-a na realidade educativa portuguesa. No que constitui uma modificação substancial do paradigma anterior em vigor (que assentava num órgão colegial), o atual modelo de gestão e administração escolar apresenta uma perspetiva diferente de gestão da escola, centrada num órgão unipessoal, o diretor. O Ministério da Educação pretendeu criar “condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da escola (...)” (DL n.º 75/08).

Curiosamente, pelas condições criadas nas escolas as evidências apontam uma direção burocrática e não uma liderança pedagógica (implicada, por exemplo, no desenvolvimento do Projeto Educativo da escola), o que pode constituir um obstáculo ao imperativo de produzir bons resultados e um ensino de qualidade. Nesta ordem de ideias “A limitação a uma gestão burocrática dos estabelecimentos de ensino, nas condições actuais, torna-se cada vez mais insuficiente” e constitui um aspeto “sem dúvida problemático” (Bolívar, 2012, p.51). Terá forçosamente de ser encontrada uma solução “(...) para reduzir a imensa carga administrativa dos diretores, para que possam dedicar a maior parte do tempo a gerir os processos institucionais e pedagógicos dos seus estabelecimentos” (Bolívar, 2012, p.53).

Em Portugal este é justamente o cenário que se observa: posicionado entre o Ministério e a organização que tem de gerir, o diretor vive frequentemente dilemas relacionados com a tomada de decisões (Mesquita, 2011). Como sublinha Barroso (2011), “Há muitos directores que vivem, hoje, uma espécie de esquizofrenia funcional na tentativa de satisfazerem injunções paradoxais emanadas da administração ou de conciliarem a obediência às directivas das autoridades governamentais com a diversidade dos contextos em que actuem” (p.20). A este respeito também Lima (2011) afirma que o diretor escolar se encontra numa

contraditória condição (...) por um lado a de um sujeito que concentra novos poderes sobre os subordinados na organização escolar (...) mas por outro lado, e em simultâneo, a de objecto de um mais profundo processo de subordinação e dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas (pp. 47-48).

A acrescentar a este mal-estar, em boa verdade, o diretor está cada vez mais enredado numa multiplicidade de tarefas de pendor administrativo e impedido de atender às necessidades dos professores e dos alunos e de exercer plenamente a sua liderança - algo que também será possível confirmar nos testemunhos dos diretores participantes nesta investigação.

Em apoio deste argumento basta elencar as competências legalmente atribuídas ao diretor de Escola. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), é-lhe confiada “a gestão administrativa, financeira e pedagógica”; compete-lhe submeter o Projeto Educativo elaborado pelo conselho pedagógico à aprovação do conselho geral, assim como o regulamento interno, plano anual de atividades, relatório anual de atividades, propostas de celebração de contratos de autonomia, plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente. São ainda competências especiais do diretor:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; d) Distribuir o serviço docente e não docente; e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma; g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos. k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, art.º 20.º).

A investigação empírica nacional realizada no âmbito desta temática também confirma esta visão. Embora se situe no modelo de gestão escolar anterior àquele que se encontra presentemente em vigor, a tese de doutoramento de Castanheira (2010) dedicada à investigação da “Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: o Quotidiano do Presidente do Conselho Executivo” traz dados que confirmam o excesso de responsabilidades administrativas atribuídas ao responsável máximo da escola.

Trata-se de um estudo de caso que incidiu sobre duas escolas secundárias, com recurso à observação participante, notas de campo e entrevistas a três presidentes do conselho executivo e a quatro vice-presidentes do mesmo órgão. A investigadora concluiu que de todas as tarefas atribuídas ao Presidente do Conselho Executivo, a que ocupa a maior percentagem do seu tempo está associada a procedimentos administrativos, tais como:

(...) o correio, outro tipo de procedimentos administrativos mais gerais e procedimentos administrativos relacionados com a instauração de processos disciplinares, a preparação do ano lectivo seguinte, a delegação de funções, as estratégias de gestão curricular e de gestão do trabalho docente (na medida em que são criadas as estruturas necessárias para a gestão do trabalho dos professores) e a gestão e manutenção de espaços e equipamentos (p.163).

Um estudo de caso levado a cabo na região do Alentejo (Inocêncio, 2013), dedicado à investigação de estilos de liderança do Diretor de escola à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tendo por referência o quadro conceptual de Bass & Avolio (2004), partiu da seguinte questão: “qual é a perceção que os diversos seguidores (professores e assistentes operacionais e técnicos) têm do comportamento de liderança protagonizado pelo(a) Diretor(a), tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?”. O trabalho teve como objeto de estudo o estilo de liderança em oito escolas secundárias não agrupadas (num total de vinte e quatro) pertencentes à Direção Regional de Educação do Alentejo. O objetivo consistiu em compreender as perceções do corpo docente e não docente dos agrupamentos sobre o estilo de liderança do diretor, para aferir a existência de comportamentos de liderança compagináveis com uma liderança transformacional, transaccional ou *laissez-faire*.

Recorreu-se à entrevista exploratória e semiestruturada, à aplicação de um questionário e à análise documental como instrumentos de pesquisa (Inocêncio, 2013).

O estudo devolveu as seguintes conclusões: o modelo em que mais frequentemente se enquadra a atuação do Diretores é o de liderança transformacional, tendo as categorias com maior expressividade sido a “motivação inspiracional” (tendo como indicadores a motivação, envolvimento, diálogo e cooperação), “atributos de influência idealizada” (com referência à “confiança nas pessoas”), os “comportamentos de influência idealizada” (com referência aos “comportamentos assumidos pelo líder e às suas opções, enfatizando o sentido coletivo de missão da organização”), a “estimulação intelectual” (“abertura à inovação e ao diálogo”) e a “consideração individual” (“valorização dos docentes” e “interações positivas”). Mas também aqui se confirma que “grande parte dos diretores refere que, neste momento se dedica mais às tarefas de gestão do que propriamente às questões da liderança na escola” (Inocêncio, 2013, p.391).

Para concluir esta reflexão, e em alusão aos desafios colocados à liderança em escolas de grandes dimensões (assunto diretamente ligado ao objeto de investigação), importa evocar Copland & Boatright (2004), cujo trabalho sobre os fatores de sucesso de escolas de pequena dimensão lhes permitiu construir oito princípios a aplicar na liderança de escolas de grande dimensão (frequentadas por mais de 750 alunos). Assim, em primeiro lugar, propõem que as escolas grandes definam um projeto educativo claro: “Focus on a clear learning agenda” (p.764). O segundo princípio aponta a imprescindibilidade de o Diretor conhecer todas as pessoas e de ser conhecido por elas, uma vez que um dos fatores de sucesso das escolas de menor dimensão é justamente o conhecimento individual dos alunos e dos professores. Não menos relevante, o terceiro assenta na aplicação de critérios de justiça e de equidade, considerando que nas escolas grandes é frequente uma “mentalidade de seleção” (Coapland & Boatright, 2004, p.764): uma percentagem dos alunos irá concluir o seu percurso escolar enquanto os restantes (estimados entre 25% a 30% pelos autores) irão abandonar a escola precocemente. Por seu turno as escolas pequenas dão uma resposta à desigualdade proporcionando oportunidades aos alunos para se desenvolverem em ambientes onde os professores os conhecem e se preocupam com eles.

A partilha de poder para a obtenção de resultados é o quarto princípio; a maioria das escolas secundárias grandes funciona sob uma cadeia de comando burocrática cuja autoridade está no topo, o que pode ser um obstáculo ao profissionalismo dos



professores e ao próprio clima de escola. O quinto baseia-se no exercício da liderança através da indagação e não por via do decreto (Copland & Boatright, 2004): ao contrário do que ocorre nas escolas de grandes dimensões, nas escolas pequenas os professores conseguem recolher dados sobre os alunos num curto espaço de tempo e decidir quais são as prioridades de aprendizagem à volta de uma mesa.

O sexto princípio reflete a pertinência de encarar os problemas como oportunidades. A este respeito, Copland & Boatright (2004) afirmam que independentemente da dimensão da escola, os professores vivem assoberbados pelo trabalho inerente ao processo de ensinar, pelo que é difícil antecipar problemas. O sétimo princípio destaca a importância de acarinhar, construir e apoiar a comunidade profissional. Finalmente, o oitavo princípio aponta o imperativo de construir relações fortes com as famílias e as comunidades, um outro fator que concorre para o sucesso das escolas de pequena dimensão. Os diretores destas escolas encaram como uma vantagem a possibilidade de manterem um relacionamento com as famílias da sua comunidade, algo que se afigura difícil nas escolas maiores.

Muito embora tivessem sido elaborados por referência à realidade norte-americana que é diferente da portuguesa, sob o ponto de vista educativo, cultural e histórico, considera-se que os oito princípios acima elencados podem perfeitamente ser aplicados pelos diretores das escolas portuguesas, sobretudo no presente cenário dos “mega-agrupamentos” de escolas.

## CAPÍTULO 4

### ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DOS MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR E DO ORDENAMENTO DA REDE: UMA PERSPETIVA DIACRÓNICA

#### **4.1. A rede escolar e a administração e gestão das escolas do 25 de abril até hoje**

Para completar a contextualização do objeto de investigação procede-se neste capítulo a um breve historial da reorganização da rede escolar pública portuguesa a par das alterações aos modelos de administração e gestão das escolas, com base nos principais diplomas legais publicados desde 1976.

Por razões históricas e políticas sobejamente conhecidas, o 25 de abril marca uma viragem na vida da sociedade portuguesa. Neste contexto, a Educação foi um dos setores em que também foram sentidas muitas convulsões, em resultado do desejo de autonomia por parte das escolas. A substituição de reitores e diretores, por exemplo, “(...) por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados (...) constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efectiva expressão no plano da acção organizacional” (Lima, 2006, p.12).

Como forma de regulamentar o funcionamento da Escola contrariando essa “autonomia praticada, embora não decretada” (Lima, 2006), e com o objetivo de “(...) separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar” (DL n.º 769-A/76), em 1976 é publicado pelo Ministério da Educação o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, também conhecido por decreto da gestão de Sottomayor Cardia, o “então conhecido Ministro da Educação do governo presidido por Mário Soares” (Lima, 2006, p.14).

O que se verificou no terreno foi uma redução da emancipação das escolas através da limitação da participação dos alunos e dos professores, aos quais foram retirados direitos e responsabilidades (Lima, 1992). Tal ocorre no quadro geral de uma direção centralizada, localizada fora da escola, “regendo-se por normativos nacionais

que regulamentam tudo ou quase tudo – currículo, avaliação, faltas, distribuição de serviço docente, critérios de constituição de turmas, programas, etc.” (pp-270-271).

O diploma lançaria uma matriz de gestão escolar que perdurou até 1998, definindo os “órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário responsáveis pelo seu funcionamento” (art.º1.º): o conselho directivo (órgão colegial com um Presidente e dois vice-presidentes), o conselho pedagógico (constituído pelo presidente do conselho directivo, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano, sendo os docentes eleitos pelos seus pares) e o conselho administrativo (constituído por um presidente, um vice-presidente e um secretário). Sob esta lei o conselho directivo representava o Ministério da Educação na escola, cabendo ao seu Presidente “Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho directivo” (art.º.13.º, alínea e).

Dez anos após a publicação da Constituição da República Portuguesa (1976) a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) surge no quadro de um Estado que se queria democrático e descentralizado do ponto de vista administrativo (Formosinho & Machado, 2005). Destinada a definir as (novas) linhas gerais do sistema educativo (estabelecendo as normas da sua organização em aspetos tão diversos como a definição de níveis e modalidades de ensino e respetivos objetivos, dos recursos materiais e da formação dos recursos humanos), esta lei determina também que “compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra todas as necessidades da educação” (art.º 37.º), numa lógica de “eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais”.

Efetivamente, observa-se uma preocupação em contrariar o legado do Estado Novo cuja uniformização do ensino a nível nacional “(...) em nome da igualdade contribuiu para acentuar os desequilíbrios regionais” (Formosinho & Machado, 2005, p.118). Encontram-se ecos de um período em que a escola era indestrinçável da “acção das populações locais”, embora pertencesse ao Estado - que também através dela se legitimava (Formosinho & Machado, 2005, p.117). Como informa Barroso (2011), durante grande parte do século XX “(...) a escola é vista como “um serviço do estado” sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central directa (...) ou mediatizada, através do director” (p.12). Quanto a este último, o mesmo autor esclarece: “Neste tipo de regulação [burocrática] (...) exercia as suas funções, simultaneamente enquanto representante do Estado, e enquanto

representante do corpo docente (*primus inter pares*). Ao primeiro (Estado) ia buscar a sua autoridade, aos segundos (docentes) ia buscar a sua legitimidade” (Barroso, 2011, p.12).

No que concerne o planeamento e reorganização da rede escolar (LBSE art.º n.º1) esta lei consagra o início de uma política educativa de “regionalização efectiva” que abrange “a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento (...) com definição clara das competências dos intervenientes” (art.º 38.º).

No que concerne a gestão e administração da escola, como sublinha Lima (2006), embora constem do artigo 45.º “os princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (n.º2), e se determine que a direcção de cada estabelecimento “é assegurada por órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente, (n.º4), a LBSE não estabelece “(...) concretamente a participação dos pais dos alunos, ou das autoridades locais, nos órgãos de direcção das escolas (...) (p. 17).

As preocupações em torno do ordenamento da rede escolar foram surgindo a par da estruturação do ensino em ciclos sequenciais (LBSE) e do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos através da Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho). A massificação do ensino na década de 80, que levou a uma “explosão do ensino secundário” (DL n.º 46/85 de 22 de fevereiro), levou a que se instituíssem as designadas escolas C+S que integravam o ensino preparatório e secundário e que, como tal, já apresentavam uma “configuração típica de agrupamentos” (Lima, 2004, citado por Simões, 2012, p.85).

Um relatório da Agência de Execução atinente à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (AECEA, 2010) refere que “a organização geral do sistema de ensino, tal como define a Lei de Bases, implicou o reequacionamento dos critérios e normativos de ordenamento da rede escolar, bem como da tipologia de edifícios escolares” (p.23). Deste modo, e segundo o mesmo relatório, a publicação do Despacho Normativo n.º 33/ME/91, de 26 de março, determinou os seguintes tipos de estabelecimentos de ensino:

- Escola do 1.º ciclo do ensino básico (dos 6 aos 10 anos de idade);
- Escola do 1.º ciclo com jardim-de-infância (dos 3 aos 10 anos);
- Escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (dos 10 aos 15 anos);
- Escola básica integrada - 1.º, 2.º e 3.º ciclos (dos 6 aos 15 anos);
- Escola básica integrada com jardim-de-infância (dos 3 aos 15 anos);

- Escola secundária com 3.º ciclo (dos 12 aos 18 anos).

Privilegiava-se a tipologia “que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber a Escola Básica de 1.º, 2.º e 3.º ciclos com jardins-de-infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada - EB1,2,3/JI” (Despacho nº 33/ME/91, de 26 de março). Embora tenha sido pensada para incluir todos os níveis de ensino num único estabelecimento, a sua configuração original sofreu algumas alterações, tanto pela lei como pela própria realidade no terreno: “(...) um parque escolar disperso que não se podia rapidamente alterar, sem que isso implicasse grandes transformações e encargos financeiros (...) levou a situações em que se articularam os 3 níveis do ensino básico sem que tal significasse uma verdadeira integração física na mesma escola” (CNE, Recomendação n.º 4/2011, ponto 4).

As Escolas Básicas Integradas (EBI) são instituídas em 15 de maio de 1990 pelo Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90. Como informa Afonso (2006), tratou-se de uma medida para reestruturar o sistema educativo, que delega na administração regional e nas escolas a responsabilidade de uma resposta local adequada face às necessidades sentidas, o que conferiu especial relevância às Direções Regionais de Educação.

Com o propósito de encarar a escola básica de 9 anos o diploma sustém a integração da escola no território em que se situa e define como princípio fundamental “(...) a mobilização de todos os recursos e a activação de todos os mecanismos necessários a promover uma forte identificação do jovem com a escola e uma profunda interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade” (preâmbulo, alínea e). Foi neste contexto que em 1990/91 se iniciou o funcionamento das EBI em todo o país “(...) com maior incidência numérica no Alentejo e na região Norte” (Afonso, 2006, p.43).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, lança o ensaio de um novo modelo de gestão assente na figura do Diretor/Gestor de escola. Pela forte contestação suscitada - sobretudo pelo movimento sindical - fundada no argumento de que se iriam perder algumas conquistas do 25 de abril, tais como a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão (Lima, 2006) - este normativo não passou da fase experimental de aplicação a um conjunto de 50 escolas. Pretende concretizar os “princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária”, nomeadamente através das estruturas do conselho de área escolar e de escola, onde se encontram representados “os intervenientes na comunidade escolar competindo a este órgão colegial as funções de direcção”. Deste modo, oferece mudanças significativas ao modelo de gestão então

em vigor: os seus órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino eram o Conselho de escola ou conselho de área escolar (no caso do 1.º Ciclo); o Diretor executivo; o Conselho Pedagógico; o Conselho administrativo, e o Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares (art.º 5.º, n.º1).

O Conselho Diretivo seria substituído pela figura do Diretor Executivo e recrutado em concurso público pelo Conselho de Escola. Este órgão seria formado por 50% de docentes, sendo os restantes 50% compostos por pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e membros da comunidade, sendo presidido por um professor eleito pelo próprio Conselho. Do ponto de vista hierárquico, o Conselho de Escola encontrava-se acima do Diretor Executivo. O perfil deste último encontra-se também explicitado neste normativo.

Como refere Lima (2006), tendo por referência a experiência resultante dos anos de “gestão democrática” que decorreram no período compreendido entre 1976 e 1991, o legislador declara a necessidade de introduzir mudanças ao modelo em vigor com o objetivo de compatibilizar a democraticidade com a estabilidade, a eficiência e a responsabilidade. Contudo, não é isso que se observa na prática, uma vez que

(...) o "novo modelo" nada de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas, sendo de facto, neste domínio, uma continuação do regime anterior Ambos, de resto, se inscrevem na mesma tradição política e administrativa centralizada e, curiosamente, ambos dependem exactamente do mesmo quadro jurídico-formal, o qual, em caso algum, foi objecto de qualquer alteração ou medida de descentralização (pp. 28-29).

No final da década de noventa procura dar-se um novo impulso à reorganização da rede escolar, uma vez que se pretende estimular a participação e a iniciativa das escolas em domínios como “o reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respectivas áreas de influência” (Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho). Estava aberta a porta para a criação dos agrupamentos verticais de escolas. São dadas orientações específicas no respeitante aos procedimentos a seguir pelas direções das escolas em exercício de funções em 1997-1998 no âmbito da reorganização da rede escolar, em articulação com as respetivas Direções Regionais de Educação. No ponto 1 explicitava-se que:

Os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário ( ...) devem (...) participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos.

Prevía-se a possibilidade de constituição de agrupamentos de escolas nesse mesmo ano letivo (1997/98) por despacho do diretor regional de educação, o qual após auscultação das escolas designaria o respetivo órgão de gestão provisório.

Em resultado de um estudo solicitado a João Barroso, do debate público efectuado e de pareceres do Conselho Nacional de Educação, o governo viria a aprovar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Lima, 2006). O Decreto-Lei evoca de novo a autonomia das escolas e a descentralização, não como “um fim em si mesmo”, mas enquanto “aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.” Neste contexto, o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades são encarados como “instrumentos do processo de autonomia das escolas” (art.º 3.º). Retomaremos a análise deste normativo um pouco mais adiante neste capítulo, para proceder a uma comparação com o diploma que o revogou e que se encontra presentemente em vigor, o Decreto-Lei n.º 137/20122, de 2 de julho, a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Na lógica de prosseguir a desconcentração e descentralização administrativa, a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, delega nas autarquias responsabilidades ao nível da Educação e, concretamente, no planeamento da rede e construção do parque escolar ao nível do ensino pré-escolar e do ensino básico. O artigo 19.º estabelece que compete aos órgãos municipais “participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios: a) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar; b) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico”. No n.º 2 do mesmo artigo determina-se que é “igualmente da competência dos órgãos

municipais: “a) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais; b) Criar os conselhos locais de educação”.

Em 2000, o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, reiniciou o processo de reordenamento da rede educativa ao agregar estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, o que conduziu à constituição de agrupamentos de escolas “(...) baseados em dinâmicas locais de associação e tendo como objectivo anular situações de isolamento e de dispersão de escolas de pequena dimensão, garantindo, ao mesmo tempo, coerência e continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica” (AECEA, 2010, p.23). Deste modo, o agrupamento de escolas representa uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios, que pode integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, em articulação vertical ou horizontal, geograficamente próximos, com projectos pedagógicos comuns e articulados.

Embora o Decreto-Lei n.º 115-A/98 possibilitasse a constituição de agrupamentos horizontais (jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo) ou de agrupamentos verticais (jardins-de-infância, escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e escolas secundárias), o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, instituiu o modelo vertical e “reclamou para a administração educativa a iniciativa e a liderança dos processos de constituição dos agrupamentos” (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p.133).

O Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, “fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, adiante designados por agrupamentos de escolas, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento”. A sua elaboração foi orientada pelas finalidades de criar condições favoráveis a um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram; e valorizar e enquadrar experiências em curso (art.º 2.º).

Como refere o CNE (2011), “A desconcentração/descentralização administrativa que se intensificou na década de 80 (...) evidenciou a necessidade de se definirem critérios de planeamento da rede escolar que culminaram com a elaboração das cartas



educativas, documentos orientadores que (...) orientassem o trabalho de reorganização da rede a realizar localmente”. Contudo, uma dificuldade em definir “(...) normas e parâmetros técnicos de planeamento da rede escolar” explica “as flutuações e as diferentes opções tomadas ao longo dos anos no que respeita a assuntos como a dimensão das escolas e modalidades de agregação” (ponto 2.1. da Recomendação n.º 4/2011).

É justamente nestes dois últimos conceitos que não parece haver entendimento, o que tem causado uma variação quer na dimensão das escolas, quer no tipo de agregação. Em relação à primeira, o CNE sublinha que não foram estabelecidos limites máximos, o que tem conduzido “(...) à constituição de agrupamentos com um número de alunos que ultrapassa os limites que a nossa experiência (as escolas dos anos 80) recomendaria” (ponto 2.12).

Quanto às modalidades de agregações, foram surgindo ao longo dos anos várias tipologias à medida que foi aumentando o número de anos da escolaridade obrigatória, a par de conceitos como os da “Área Escolar”, que como atrás mencionado, integrou a título experimental jardins-de-infância e escolas 1.º Ciclo, que tinham estruturas de direcção e administração e gestão.

No referente à administração e gestão escolar, retoma-se agora a análise do Decreto-Lei n.º 115-A/98, para se proceder a uma leitura comparativa com o Decreto-Lei n.º 75/2008, o normativo que se lhe seguiu e que também o revogou.

Aqui coloca-se a questão da autonomia e a descentralização sob o prisma de “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Encarando-se “a autonomia das escolas e a descentralização” como peças fundamentais no processo de reorganização escolar, o preâmbulo do Decreto-lei n.º 115-A/98 sublinha que essa autonomia tem de ser construída a partir da comunidade em que a escola está inserida, declarando-se deste modo “uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”.

Em conformidade com este discurso a “democraticidade e a participação de todos os intervenientes no processo educativo” e o “primado de critérios de natureza pedagógica sobre critérios de natureza administrativa” (art.º 4.º) são definidos como princípios orientadores da administração das escolas.

Aos três órgãos de administração e gestão já consagrados anteriormente (o Conselho Diretivo, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico), acrescenta-se

a Assembleia como evidência da intenção de ligar a escola à comunidade e prevê-se novamente a figura do Diretor. A Assembleia encontra-se hierarquicamente acima do Conselho Diretivo ou Diretor, competindo-lhe a “definição das linhas orientadoras da actividade da escola”, tendo em conta os princípios da Constituição e da LBSE (art.º 8.º, n.º 1). Assumida como o “órgão de participação e participação da comunidade educativa” (art.º 8.º, n.º 2) inclui na sua composição representantes dos professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, bem como da autarquia local. É um órgão presidido por um docente, mas a representatividade dos professores não pode ultrapassar a fasquia dos 50% da totalidade dos seus membros.

A direção executiva pode assumir duas formas, que de acordo com o decreto-lei, é uma opção que “compete à própria escola” (art.º 15º): pode ser assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, sendo qualquer um deles atribuída a administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Não obstante, “(...) na prática, menos de um por cento das escolas optam por um director executivo” (Ventura et al., 2006, p.131).

Das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 ao modelo de gestão escolar definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, a de maior destaque - como foi referido na introdução desta tese – foi a substituição do Conselho Executivo pelo Diretor de Escola. No preâmbulo, embora se reconheça que do primeiro “(...) emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e de continuidade”, argumenta-se a mudança com a necessidade de “ (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”.

A Assembleia é substituída pelo Conselho Geral, um órgão colegial de direção (assim é designado) a quem compete a aprovação do regulamento interno da escola, do projeto educativo e do plano anual de atividades, bem como o acompanhamento da respetiva concretização. É também ao Conselho Geral que é confiada a capacidade de eleger e destituir o diretor, uma mudança significativa do processo eleitoral que se baseava no sufrágio da totalidade do pessoal docente.

Produzida numa outra legislatura, que entrou em funções em 2011, a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, tem no seu preâmbulo o substantivo “reforço” como palavra-chave e o verbo

“reforçar” como palavra de ordem. Retomando a retórica da autonomia o legislador afirma o desígnio de este normativo promover o seu “reforço progressivo”, ao mesmo tempo que deixa transparecer uma visão centralista, vincada na noção de que “a administração e gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo”.

O reordenamento da rede escolar é parte integrante do projeto de autonomizar as escolas, ao qual é associada a possibilidade de realização de “contratos de autonomia” com o Ministério da Educação “e outros parceiros” (não explicitados) em áreas como “a diferenciação educativa, a transferência de competências na gestão do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos”. A agregação de escolas é vista como uma forma de “reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como proporcionar aos alunos de uma determinada área geográfica um percurso sequencial e articulado”.

Não há qualquer alteração aos órgãos de administração e gestão, no entanto “reforça-se a competência do conselho geral” e procede-se a ajustamentos no processo eleitoral do diretor, “conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função”.

Também se procede a alterações à constituição do Conselho Pedagógico, ao qual se concede um “caráter estritamente profissional” excluindo o assento de pais ou encarregados de educação e de alunos (no caso das escolas secundárias).

No quadro seguinte apresenta-se uma síntese das principais coincidências e diferenças (assinaladas a **negrito**) entre os dois normativos no que concerne as competências atribuídas ao Conselho Executivo e ao Diretor.

Desta comparação ressalta que embora se tenha tido como referência as competências do já consignadas ao Conselho Executivo, são agora atribuídos mais poderes ao Diretor que assume sozinho as responsabilidades anteriormente exercidas por um órgão colegial. É por exemplo o Diretor que propõe os candidatos ao cargo de coordenadores de departamentos, em contraste com o que ocorria antes, em que os Departamentos Curriculares elegiam democraticamente os seus Coordenadores sem qualquer interferência do órgão de direção.

	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, com as alterações da Lei n.º 22/99 de 22 de abril	Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (2.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)
	Conselho Executivo	Diretor
Competências	<p>Compete-lhe, ouvido o Conselho Pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o PE, RI e propostas de celebração de contratos de autonomia; Elaborar o PAA e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia; Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do PAA;</li> <li>- Definir o regime de funcionamento da escola;</li> <li>- Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</li> <li>- Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</li> <li>- Distribuir o serviço docente e não docente;</li> <li>- Designar os Diretores de turma;</li> <li>- Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da acção social escolar;</li> <li>- Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</li> <li>- Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;</li> <li>- Representar a escola;</li> <li>- Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente;</li> <li>- Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;</li> <li>- Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;</li> <li>- Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</li> <li>- Proceder à avaliação docente e não docente.</li> </ul>	<p>Compete-lhe submeter à aprovação do CG o PE elaborado pelo conselho pedagógico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvido o CP, compete-lhe elaborar e submeter à aprovação do CG alterações ao RI, PAA e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e propostas de celebração de contratos de autonomia;</li> <li>- Definir o regime de funcionamento da escola;</li> <li>- Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pelo CG;</li> <li>- Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</li> <li>- Distribuir o serviço docente e não docente;</li> <li>- <b>Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de ensino pré-escolar;</b></li> <li>- <b>Propor os candidatos ao cargo de coordenadores de departamentos e designar os diretores de turma;</b></li> <li>- Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo CG;</li> <li>- Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</li> <li>- Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, <b>em conformidade com os critérios definidos pelo CG;</b></li> <li>- Representar a escola;</li> <li>- Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente;</li> <li>- <b>Dirigir</b> superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos;</li> <li>- Exercer o poder hierárquico, em relação ao pessoal docente e não docente;</li> <li>- Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</li> <li>- Proceder à avaliação docente e não docente.</li> </ul>

**Quadro 4.** Comparação entre o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o Decreto-Lei n.º 137/2012 (2.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008)

Através dos princípios firmados nos preâmbulos dos Decreto-Lei n.º75/2008 e Decreto-Lei n.º 137/2012, assim como a partir do próprio discurso político que tem informado as medidas aplicadas, compreende-se que se espera e exige praticamente tudo do Diretor. Como escreve Barroso (2011) “o director é uma espécie de “super-herói” que, estribado nas “boas práticas”, garante por si só, a melhoria do funcionamento das escolas, não tem em conta a complexidade da sua situação de trabalho e os dilemas com que se vê confrontado, no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito” (p.20).

Ao longo do percurso da evolução dos modelos de administração escolar e das políticas de ordenamento do território educativo, também se compreende que esta se foi concretizando com avanços e recuos, ora com maior ênfase na democratização ora com o implícito da centralização. Pode concluir-se que frequentemente as mudanças anunciadas mais não são do que a repescagem de normativos legais anteriores que, no essencial, continuam a definir a matriz organizativa do sistema educativo português.

Na sequência das alterações plasmadas no Decreto- Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a publicação da Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2011 trouxe drásticas mudanças ao nível do ordenamento da rede escolar, como anteriormente foi demonstrado. À semelhança do passado a medida recorre novamente a argumentação já utilizada. Alguns dos princípios explicitados no Decreto-Lei n.º 12/2000 foram recuperados: “adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos”, de “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono”, e de “promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto”.

Há contudo algumas diferenças que merecem reparo, como nota o Conselho Nacional de Educação:

De entre as alterações introduzidas destacamos: deixar de se ter presente a “individualização” do ensino básico, apontar-se para uma relação entre dimensão de escolas e sucesso, mas sem fixar limiares superiores (actualmente temos agrupamentos de escolas com mais de 2500 alunos e algumas áreas urbanas com cerca de 4000 alunos) e preferência por falar em “racionalizar os agrupamentos de escolas” sem atender às implicações da capacidade de gestão pedagógica e da cultura individualizada que deve ser gerada em cada escola (CNE, Recomendação n.º 4/2011, ponto 4.2.).

Estes e outros efeitos e eventuais prejuízos deverão forçosamente ser objeto de estudos aprofundados, para que se proceda a uma avaliação detalhada desta reforma educativa. Neste âmbito, a presente investigação apresenta-se como um possível contributo para desbravar este território que se adivinha fértil e desafiante para as ciências da educação em Portugal.



## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO 5

#### ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

##### **5.1.Fundamentos epistemológicos e metodológicos**

Dedicado aos fundamentos epistemológicos e metodológicos da investigação, este capítulo irá clarificar o paradigma em que esta se situa, o *design* de investigação escolhido, as técnicas e instrumentos a utilizar na recolha do material empírico, os critérios definidos para a escolha dos sujeitos participantes, e a forma de tratamento e análise dos dados.

A explicitação dos princípios teóricos a aplicar num trabalho de pesquisa é imperativa para assegurar “ (...) a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas [que] constituem dimensões fulcrais do processo investigativo” (Aires, 2011, p.4).

Em jeito de ponto prévio a esta reflexão coloca-se uma interrogação simples, de resposta complexa: para que serve afinal uma pesquisa no domínio das ciências da educação? É importante destrinçar o tipo de conhecimento que é possível alcançar através de um trabalho de investigação nesta área, explicação que se encontra perfeitamente sintetizada nestas palavras de Quivy e Campenhoudt (2008):

[Aprende-se] A compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (p.19).

Os resultados esperados de um trabalho desenvolvido neste território científico - a que aludem os autores supracitados - e a problemática de investigação, alicerçada no propósito de compreender os efeitos da criação de “mega agrupamentos de escolas” na dinâmica das relações humanas e profissionais, justificam que do ponto de vista



epistemológico, o presente estudo se enquadre num paradigma interpretativo, e do ponto de vista metodológico seja de caráter misto, isto é, recorra a métodos e instrumentos de investigação de natureza qualitativa e quantitativa.

Numa primeira análise, esta opção encontra sustentáculo no facto de o paradigma interpretativo privilegiar a compreensão de um problema sob o prisma dos sujeitos participantes (Cohen, Manion & Lincoln, 2011). É o caso desta investigação, que pretende compreender a realidade profissional dos diretores de escolas e dos professores em exercício de funções em “mega agrupamentos de escolas”, e as consequências sentidas ao nível das relações interpessoais, em resultado do seu processo de constituição. Há uma componente narrativa inerente ao processo de captar as perspetivas dos participantes neste estudo: procura-se não apenas entender, mas também interpretar o modo como esta reforma foi recebida nas escolas.

Outras razões concorrem para a justificação desta opção epistemológica. Reporto-me aqui a Cohen, Manion e Morrison (2011), destacando as características e premissas da abordagem interpretativa de um trabalho de pesquisa:

- As pessoas constroem ativamente o seu mundo social e atribuem significado às suas atividades (citando Blumer, 1969);

- As situações são fluidas e mudam constantemente, não são estáticas; os acontecimentos e comportamentos evoluem com a passagem do tempo e são afetados e condicionados pelo contexto;

- Os acontecimentos e os indivíduos são únicos e, em grande medida, não são generalizáveis;

- As pessoas interpretam acontecimentos, contextos e situações e agem em conformidade com essas interpretações;

- Há múltiplas interpretações e perspetivas de um mesmo evento ou situação;

- A realidade é complexa e constituída por múltiplas camadas;

- É fundamental observar a realidade através do olhar dos participantes, em vez de a observar através do olhar do investigador.

Tendo em conta as particularidades suprarreferidas, é necessário acautelar para o seguinte aspeto desta fundamentação: não serão colocadas em dicotomia as vantagens (ou desvantagens) que encerram a pesquisa qualitativa e/ou a pesquisa quantitativa. Contudo, é relevante sublinhar que o valor da investigação qualitativa desenvolvida pelas ciências sociais é hoje reconhecido, em resultado das mudanças que foram ocorrendo na forma de produzir conhecimento, uma vez que “ (...) enfatiza-se agora a

mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre o investigador e a investigação” (Aires, 2011, p.6).

A evolução para outros paradigmas epistemológicos, para além do positivista, não tem sido imune à história e às mudanças na forma de olhar e pensar o mundo. A exclusividade que lhe é atribuída na produção de conhecimento científico tem sido paulatinamente questionado:

O século XX assistiu ao desenvolvimento de grandes princípios, como o da “relatividade” de Einstein ou o da incerteza de Heisenberg, que alteraram as bases do paradigma clássico, as concepções de sujeito/objecto e o ponto de vista da existência de um único centro de coordenadas ou de perspectiva dominante (Aires, 2011, p. 7).

A perspetiva interpretativa escolhida para esta investigação tem uma das suas mais importantes premissas no reconhecimento da ideia de que não existe uma realidade “lá fora” independente das pessoas (Bassey, 1999). Este será também o fio condutor do estudo:

The interpretive researcher cannot accept the idea of there being a reality ‘out there’ which exists irrespective of people, for reality is seen as a construct of the human mind (...) Instead of reality being ‘out there’, it is the observers who are ‘out there’ (Bassey, 1999, p.43).

Como atrás se referiu, a assunção de que a realidade é subjetiva, múltipla e socialmente construída pelos sujeitos participantes é um dos princípios da abordagem interpretativa (Guba & Lincoln, 2005). O seu desígnio é compreender um determinado fenómeno, que não é passível de ser generalizado a uma população.

Similarmente, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados enformam este tipo de investigação, sendo o ambiente natural a fonte direta de recolha de dados, e o investigador a chave do processo. Este é um trabalho que implica um papel bastante ativo por parte de quem investiga e que, por esse motivo, se introduz “ (...) no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16 ).

No caso específico da presente investigação, quem melhor do que os seus protagonistas (diretores e professores) para transmitirem a sua visão do processo de fusão de agrupamentos de escolas e dos efeitos sentidos ao nível das relações profissionais e humanas?

Como frisam Cohen, Manion e Morrison (2011), o mundo social só pode ser compreendido sob o ponto de vista dos indivíduos que fazem parte da ação que está a ser investigada. No prosseguimento desta ideia, os autores sustentam que as interpretações que os sujeitos fazem do mundo têm necessariamente de vir do interior, não do exterior, o que explica que a ciência social seja um empreendimento subjetivo e não objetivo, “ (...) a means of dealing with the direct experience of people in specific contexts, and where social scientists understand, explain and demystify social reality through the eyes of different participants” (p.15).

## 5.2. *Design* de investigação

A seleção do *design* de investigação decorre com alguma naturalidade do paradigma interpretativo que a emoldura. Yin (2009) é perentório acerca dos parâmetros que a devem reger. É elementar que esteja ancorado nas questões de investigação, surgindo inequivocamente como o mais adequado, em relação a outros possíveis. No estudo de caso, essa condição surge quando uma questão iniciada por “como” ou “porquê” é elaborada acerca de um conjunto de eventos sobre os quais o investigador não tem controlo (Yin, 2009). A tipologia das questões de investigação é assim um elemento capital a ter em conta no *design* a adotar:

(...) the first and most important condition for differentiating among the various research methods is to classify the type of research question being asked. In general, “what” questions may be either exploratory (in which case any of the methods could be used) or about prevalence (in which surveys or the analysis of archival records would be favoured). “How” and “why” questions are likely to favor the use of case studies, experiments or studies (p.10).

Optar pelo estudo de caso implica conhecer previamente as suas vantagens e limitações. Ciente da complexidade que acarreta esta preferência, e dos preconceitos enfrentados por quem defende a sua utilização nas ciências sociais e, em particular, na

educação, considero importante recordar as principais objeções habitualmente verbalizadas pelos seus detratores.

Nesta matéria, Yin (2009) elenca os quatro fatores negativos que mais frequentemente lhe são apontados: o primeiro tem sido alguma falta de rigor, e mesmo de alguma incúria: “Too many times the investigator has been sloppy, has not followed systematic procedures, or has allowed equivocal evidence or biased views to influence the direction of the findings and conclusions” (p.14). Uma segunda crítica tem sido o facto de os estudos de caso não possibilitarem uma base consistente para a formulação de generalizações a partir dos resultados obtidos. Um argumento que é contrariado por Yin (2009) argumentando que, tal como no estudo experimental, o estudo de caso não representa uma amostra, pelo que o objetivo com este tipo de pesquisa é o de expandir e generalizar teorias, e não propriamente produzir uma generalização estatística. Uma outra crítica é o facto de por vezes se prolongar no tempo, e de ser demasiado extenso e difícil de ler. Finalmente, uma quarta objeção surge da crescente valorização que tem sido concedida em educação às “verdadeiras experiências”, uma vez que pretendem estabelecer relações causais, o que não ocorre com a investigação realizada através do estudo de caso.

Perante estes argumentos, Yin (2009) afirma que é quase obrigatório admitir que a opção pelo estudo de caso não constitui decisão fácil: “Using case studies for research purposes remains one of the most challenging of all social science endeavours” (p.3). Uma opinião partilhada por Bassey (1999): “Be warned – case study is difficult” (p.44). A acrescer a esta dificuldade, a própria definição de “estudo de caso” não é unânime: “While literature is replete with references to case studies and with examples of case study reports, there seems to be little agreement about what a case study is” (Bassey, 1999, p.22, citando Lincoln & Guba, 1985, p.360).

É bom lembrar que o estudo de caso se assume como uma preferência relativamente recente na investigação educacional, o que também ajuda a explicar parte do preconceito e suspeição manifestado por parte dos cientistas sociais, e pela comunidade científica mais alargada (Gerring, 2007).

Apenas em 1975 teve lugar uma conferência no Reino Unido exclusivamente dedicada a “Methods of case study in educational research and evaluation”, no que viria a ser um marco significativo na história da investigação educacional (Bassey, 1999). O evento foi organizado face à necessidade de definir as características deste *design* de pesquisa, e dos princípios a seguir na sua adoção. Um dos principais objetivos era a

preparação de um manual de procedimentos e de métodos do estudo de caso em educação. Tal não chegou a verificar-se, porque os diversos especialistas concluíram que subsistiam dúvidas suficientes para inviabilizar este projeto. Um discurso de Helen Simons fez notar que embora estivesse já a ser amplamente utilizado em áreas como a sociologia, a antropologia, a psicologia e o direito, a relevância do estudo de caso para a educação não estava ainda suficientemente explorada (Bassey, 1999).

Desde então, diferentes especialistas têm apresentado interpretações diversas. Após esta conferência, Kemmis (1980) deu o seu contributo, destacando que “Case study consists in the imagination of the case and in the invention of the study” (p.119), querendo com esta afirmação sublinhar, por um lado, o papel do investigador - figura indissociável da própria investigação - e por outro, o facto de o conhecimento só ser possível através da objetivação: “(...) much as we prefer to think otherwise, research is not a process of thought going out to embrace its object as if its object lay there inert, waiting to be discovered” (pp.119-120).

Cohen e Manion, autores do muito citado *Research Methods in Education* (publicado pela primeira vez em 1980) dedicaram um capítulo ao estudo de caso na terceira edição. Fundamentaram a sua definição nos aspetos que o distinguem, comparativamente à investigação feita através das abordagens de natureza positivista e quantitativa. Argumentam que, em contraste com o investigador que manipula variáveis para testar a sua significância causal, quem usa o estudo de caso observa antes as características de um caso individual – que pode ser, por exemplo, uma criança, um grupo, uma turma, ou uma comunidade.

Por sua vez, Sturman (1994) abordou este *design* de investigação sob o prisma de um indivíduo, de um grupo ou um fenómeno, num processo que admite o recurso a diferentes técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, mas que se distingue de outros tipos de pesquisa por um outro fator singular: “(...) the distinguishing feature of the case study is the belief that human systems develop a characteristic wholeness or integrity and are not simply a loose collection of traits” (p.61).

Também Stake, autor de *The Art of Case Study Research* (1995), concede especial atenção ao facto de o estudo de caso se concentrar na singularidade, ao escrever que “Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (p.xi), acrescentando mais tarde, em sintonia com a perspetiva da objetivação do conhecimento de Kemmis, que os estudos de caso são especiais: “(...) real things that are easy to visualize” (2006, p.1).

Várias razões subjazem à sua eleição, como sublinha Yin (2009), para quem este *design* se diferencia de outros por investigar contextos da vida real:

The case study is preferred in examining contemporary events, but when the relevant behaviors cannot be manipulated. The case study relies on many of the same techniques as history, but it adds two sources of evidence not usually included in the historian's repertoire: direct observation of the events being studied and interviews of the persons involved in the events. Again, although case studies and histories can overlap, the case study's unique strength is its ability to deal with a full variety of evidence – documents, artifacts, interviews and observations – beyond what be available in a conventional historical study (p. 11).

Para além destas, outras razões concorrem para a justificação da adequação do estudo de caso a este trabalho: as questões de investigação; os objetivos deste estudo; o facto de ter sido realizado em ambiente natural; de ter o propósito de contribuir para a compreensão de um fenómeno de natureza organizacional (a agregação de agrupamentos de escolas) e dos seus efeitos no capital social (eventuais alterações na forma como os seus membros se relacionam do ponto de vista institucional, profissional e no seu sentimento de pertença à comunidade educativa).

As questões de investigação, por exemplo, revelam a intenção de compreender como o processo de agregação de agrupamentos de escolas afetou ou condicionou a ação e a liderança do diretor de escola e as suas relações com o corpo docente; e por outro lado, como condicionou e alterou as relações interpares e o seu desempenho profissional.

A investigação tomou os contornos do estudo de caso múltiplo (Yin, 2009) com carácter instrumental (Stake, 1995). Relativamente à distinção entre estudo de caso único e estudo de caso múltiplo, Yin (2009) é de opinião de que não são tipologias diferentes, mas antes variações do próprio design do estudo de caso, sendo que, “The evidence from multiple cases is often considered more compelling, and the overall study is therefore regarded as being more robust” (Herriot & Firestone, 1983, citados por Yin, 2009, p.53). Na opinião de Stake (2006), o estudo de caso múltiplo é um design de investigação utilizado para estudar em simultâneo vários casos que estão ligados entre si.

Deste modo, em primeiro lugar, pretendeu captar-se com abrangência e em simultâneo em detalhe, as perspectivas dos diretores e corpo docente de três “mega-agrupamentos de escolas” de escolas. Este estudo de caso é instrumental, no sentido em que para além de ter o propósito geral de compreender esta nova realidade organizacional, tencionou verificar os efeitos que este processo surtiu nas relações humanas e profissionais destas pessoas.

No que concerne as ciências da educação, considera-se hoje ultrapassado o objetivo de obter generalizações científicas decalcadas do método científico clássico, assente na produção de leis universais acerca de fenómenos observados em laboratório (Bassey, 1999). Este não é um estudo que almeje a obtenção desse tipo de generalizações, e muito menos generalizações estatísticas, isto é, sustentadas em estudos feitos a partir de amostras (Bassey, 1999).

Tendo em conta que o principal propósito da investigação foi orientado pela determinação em compreender os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas na qualidade do seu capital social procurou-se antes, alcançar uma generalização difusa (“fuzzy generalisation”, Bassey, 1999, p. 45) dos resultados. Por outras palavras, como alerta Bassey (1999), referindo-se ao exemplo do que pode ser considerado como eficaz no processo de aprendizagem dos alunos, há muitas variáveis que determinam se a aprendizagem ocorre ou não, o que atesta a complexidade do objeto de investigação.

Assim, longe de constituir uma fragilidade da investigação, não só é acertado apontar incertezas como é também recomendável:

With the scientific generalisation, there are no exceptions – and indeed if any are found then the statement is abandoned or revised to accommodate new evidence. But in the use of the adjective ‘fuzzy’ the likelihood of there being exceptions is clearly recognised and this seems an appropriate concept for research in areas like education where human complexity is paramount (p.52).

### **5.3. Validade da investigação**

A emergência de novos paradigmas de construção do conhecimento, com especial realce para o discurso pós-moderno, veiculou o questionamento do paradigma positivista e dos seus fundamentos conceituais. Nesta linha, o termo “validade” não

constituiu exceção à regra e tem sido alvo de inúmeras considerações por parte da comunidade científica.

Tratando-se esta de uma abordagem interpretativa ao objeto de estudo, a sua validade não se coloca em termos positivistas, isto é, não se trata de granjear verdades absolutas acerca da problemática da investigação. Como sublinham Denzin e Lincoln (2005) a questão emerge em termos de autenticidade e de confiança: “The traditional positivist criteria of internal and external validity are replaced by such terms as trustworthiness and authenticity” (p.184).

Neste momento é essencial pensar sobre como foi assegurada a validade do estudo ora apresentado. A respeito de investigações de natureza qualitativa, quantitativa, naturalista e de métodos combinados, Cohen, Manion & Morrison (2011) esclarecem que há vários tipos de validade e de fiabilidade, sendo ponto assente que nenhum está isento de margem de erro.

Sugerem que a fiabilidade é um requisito necessário, contudo insuficiente, para a validade de um estudo, e que a validade pode ser uma condição suficiente, mas não necessária para a fiabilidade. Tendo por referência Winter (2000), apresentam exemplos dos diferentes contornos que a validade tem assumido: “ [it] might be addressed through the honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approached, the extent of triangulation, and the disinterestedness or objectivity of the researcher” (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p.179).

Considerando que a noção de “validade” assume diferentes entendimentos dependendo se é entendida por referência ao paradigma quantitativo ou qualitativo (Cohen, Manion & Morisson, 2011; Denzin & Lincoln, 2005; Bogdan & Biklen, 1994), é imprescindível a sua clarificação. Assim, Guba e Lincoln (2005) propõem o sentido de “validade” como “autenticidade”, e não como “objetividade”: “objectivity is a chimera: a mythological creature that never existed, save in the imagination of those who believe that knowing can be separated from the knower” (p.207), numa tentativa de pensar 'fora' do paradigma positivista, traduzida no recurso a um novo discurso e a uma nova linguagem.

Este é um conceito incontornável, alertam Lincoln e Guba (2005), e obriga a que quem investiga faça um cuidadoso escrutínio dos resultados alcançados por meio da pesquisa:



Validity cannot be dismissed simply because it points to a question that has to be answered in one way or another: Are these findings sufficiently authentic (isomorphic, to some reality, trustworthy, related to the way others construct their social worlds), that I may trust myself in acting on their implications? More to the point, would I feel sufficiently secure about these findings to construct social policy or legislation based on them? (p. 205).

Os mesmos acrescentam que uma das discussões em torno da noção de validade é a confluência entre método e interpretação. O discurso pós-moderno sobre esta matéria enfatiza que nenhum método de investigação é por si só garantia de obtenção da verdade. Embora possa ser quase consensual que, em função do objeto, há métodos mais adequados do que outros em ciências sociais, não existe um método único, ou mesmo uma combinação de métodos que possa ser considerada como “the royal road to ultimate knowledge” (Lincoln & Guba, 2005, p.205).

A importância do rigor no processo de interpretação é também indissociável desta problemática. Na tentativa de conceber parâmetros de autenticidade, para avaliar a qualidade do processo e dos resultados de um trabalho de pesquisa naturalista ou construtivista (e não, como os próprios afirmam, como forma de avaliar a aplicação do método), os mesmos autores elencaram cinco critérios de autenticidade num ensaio de 1989:

Those authenticity criteria – so called because we believed them to be hallmarks of authentic, trustworthy, rigorous, or “valid” constructivist or phenomenological inquiry – were fairness, ontological authenticity, educative authenticity, catalytic authenticity, and tactical authenticity (Guba & Lincoln, 1989, pp. 245-251).

Estes preceitos são aclarados do seguinte modo: a palavra “fairness” - que aqui traduzirei por justiça - é proposta no sentido de se referir à qualidade do equilíbrio que, na prática, se observa na inclusão das vozes e perspectivas de todos os participantes na investigação, incluindo a do próprio investigador; quanto ao critério de autenticidade ontológica e educativa, determina o nível de consciência individual despertado no investigador, e nos sujeitos com quem se estabeleceu contacto com um propósito social ou organizacional; finalmente, os critérios de autenticidade catalítica e tática dizem respeito à capacidade de uma dada pesquisa desencadear, num primeiro momento, ação

por parte dos sujeitos participantes e, numa fase posterior, de fazer com que o próprio investigador dê formação em formas concretas de ação social e política aos sujeitos participantes, se for de sua vontade – no que parece ser, como os autores reconhecem, uma influência da metodologia da investigação-ação (Guba & Lincoln, 2005, p.207).

Esta é, pois, uma questão complexa, como dizem Cohen, Manion & Morrison (2011, aludindo a Lincoln & Guba, 1989 e Bogdan & Biklen, 1994). Reitero que a validade em investigação qualitativa é regida por pressupostos distintos dos do positivismo e investigação quantitativa. Para mencionar apenas alguns, o ambiente natural é a principal fonte de dados; o contexto não é indissociável da investigação; os dados são socialmente situados; o investigador é parte integrante da investigação; os dados são descritivos e são analisados de forma indutiva.

Deste modo, o cuidado em desenvolver uma investigação com autenticidade esteve subjacente ao planeamento e à concretização desta investigação: a recolha de dados a partir de fontes diversas (entrevistas, inquéritos por questionário e documentos oficiais dos agrupamentos de escolas, tais como o seu Projeto Educativo, plano anual de atividades, regulamento interno); a análise e interpretação dos dados coincidentes e contraditórios, com vista à identificação de padrões. A fiabilidade e autenticidade do estudo foram ainda confirmadas pela comparação dos resultados obtidos em cada agrupamento de escolas.

A realização de um estudo à luz do paradigma interpretativo, com uma abordagem mista de métodos de investigação permite o recurso a instrumentos marcadamente quantitativos, como o questionário. Um dos desígnios desta investigação é alcançar uma visão holística do objeto de estudo (Schwandt, 1994), por recurso aos métodos e técnicas mais adequados, independentemente do paradigma ao qual convencionalmente são associados.

Uma abordagem mista, na qual os métodos qualitativos e quantitativos se complementam é aliás preconizada por alguns autores que defendem a utilidade desta combinação, na medida em que concorre para um conhecimento mais aprofundado da realidade que se pretende estudar (Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2009; Creswell & Plano-Clark, 2011).

Como informa Creswell (2003) menos conhecida do que as estratégias qualitativa e quantitativa, a abordagem mista remonta a 1959, quando Campbell e Fiske usaram métodos múltiplos para estudar a validade dos traços psicológicos, tendo

incentivado outros investigadores a fazerem o mesmo, no reconhecimento das limitações da utilização de uma abordagem exclusivamente qualitativa ou quantitativa.

O recurso à metodologia mista permite a convergência de procedimentos, através dos quais o investigador utiliza dados qualitativos e quantitativos de forma a obter uma análise abrangente do objeto de investigação (Creswell, 2003): “In this design, the investigator collects both forms of data at the same time during the study and then integrates the information in the interpretation of the overall results” (p.16).

Considerando que se pretendia captar as perspetivas dos sujeitos participantes na investigação – Diretores dos Agrupamentos de Escolas e respetivos docentes – a abordagem mista foi considerada a mais adequada para responder à necessidade de se obter uma análise abrangente com recurso a instrumentos de investigação necessariamente distintos, como a seguir se detalha: a entrevista, no caso dos Diretores e o inquérito por questionário, no caso da totalidade dos professores de cada Agrupamento de Escolas envolvido neste estudo.

Evocando a expressão de Creswell (2003), alcançou-se o melhor de ambas abordagens (qualitativa e quantitativa), em conformidade com os objetivos da investigação: “(...) a researcher may want to both generalize the findings to a population and develop a detailed view of the meaning of a phenomenon or concept for individuals” (p.22).

#### **5.4. A utilização do conceito de capital social na investigação empírica**

A (im) possibilidade de medição do capital social como se se tratasse efetivamente de capital tem sido uma das críticas mais frequentes à sua aplicação na investigação empírica. Por outro lado, a diversidade de entendimentos existentes sobre este conceito pode resultar numa equivalente heterogeneidade de formas de medição, como destacam Baron, Field & Schuller (2000).

Outra questão não menos relevante é a da validade: será que as variáveis ou fatores usados medem o que é suposto medirem? Esta remete igualmente para a validade relativa de medidas diferentes: “can they be ordered in any sense, such that some are established stronger validity than others?” (p. 26).

Baron, Field & Schuller (2000) focam três questões que reúnem as principais críticas: os desafios metodológicos inerentes à medição do capital social; os problemas

de se explicar a evolução do capital social ao longo do tempo; e o problema da agregação de dados a partir de níveis individuais para níveis sociais estruturais.

Em primeiro lugar, os autores destacam o facto de os cientistas sociais disporem de técnicas que a qualidade ou quantidade dos dados não permite sustentar: “This applies particularly to quantitative exercises that build towers of elaborate statistics on shaky foundations (...) work of this kind requires careful acknowledgement (...) of limitations to the validity of the data” (Baron, Field & Schuller, 2000, p.27). Assim, sugerem que se desenvolva um deflator metodológico que proporcione uma avaliação da relação entre a exatidão dos resultados e a validade das medidas: “More generally, we make the conventional, but nonetheless crucial, plea for an appropriate mixture of quantitative approaches” (p.27). Mais importante do que aplicar cegamente as mais recentes técnicas quantitativas, salientam os autores, é encontrar um ponto de equilíbrio em relação à validade das medidas utilizadas.

O segundo foco de análise às críticas recai sobre a evolução do capital social em termos temporais, o que evoca de imediato o trabalho de Putnam. Se este argumenta que o capital social é um fenómeno de longa duração, como é que ao mesmo tempo pode alegar que sofreu uma erosão tão rápida, perguntam Baron, Field & Schuller (2000).

Por um lado não é impossível que alguma coisa desenvolvida de forma fomentada durante um longo período de tempo seja sumariamente destruída, como é o caso, por exemplo, da confiança nos políticos. No entanto, na análise de fatores como a confiança subsiste a dificuldade em discernir a sua evolução temporal, isolando-a de outros que aparecem associados numa escala temporal longa.

Mencionando novamente o trabalho de Putnam (1993), Baron, Field & Schuller (2000) destacam que o estudo que aquele desenvolveu em Itália teve como ponto forte o “(...) happy timing of a major country-wide innovation, the introduction in 1970 of identical government structures in 20 regions. This allowed extremely neat comparisons to be made against a longer historical background, holding institutional design constant” (p. 27). Mas mesmo esta análise não está isenta de problemas, uma vez que seria necessário compreender o poder relativo do capital social e do *design* institucional para tornar o governo mais eficaz, advertem os autores, citando Boix & Posner (1996).

Em poucas palavras, como referem Baron, Field & Schuller (2000), a questão resume-se à dificuldade em manter uma escala temporal suficientemente longa para medir a mudança, em combinação com o problema de estabelecer correspondência entre uma análise transversal e uma análise longitudinal.

A terceira questão, relacionada com a agregação de dados de um nível individual para um nível social estrutural, está centrada na dificuldade em aceitar a ideia de que a análise do capital social pode ser transportada indiferenciadamente entre diferentes níveis, tais como o indivíduo, o núcleo familiar, a comunidade, ou uma organização (uma crítica frequentemente dirigida ao trabalho de Putnam, em *Bowling Alone*): “This alerts us to the danger of bundling up. It looks clear that the validity of social capital depends critically on its contextualization, and it takes significantly different colours according to these different contexts (...)” (p. 28). Embora algumas medidas possam parecer universais, como por exemplo, respostas individuais atitudinais a questões sobre a confiança, a verdade é que mesmo estas são específicas de um contexto (Baron, Field & Schuller, 2000):

(...) people will give different answers according to whether they take a question to refer to their immediate social surroundings or to be pitched at a much wider level. Generally, social capital will be operationalized very differently according to the focal issue. Such qualitative differences make it very hard, perhaps impossible, to aggregate up results from enquiries made at the different levels (pp. 28-29).

Nesta ordem de ideias, na comparação entre o capital social e o capital humano ou o capital físico, por exemplo, sobressai o carácter físsil do primeiro, e o potencial de generalização dos dados entre os diferentes níveis de análise dos dois últimos: “The levels of skill or qualification of any given population can in principle be standardized, across communities and, with greater difficulty, across countries (...) Similarly, stocks of physical capital can be estimated using measures which remain constant across levels” (Baron, Field & Schuller, 2000, p. 29).

Não obstante o facto de a impossibilidade de agregação de dados poder constituir um problema não impede a validade do conceito em diferentes níveis de análise, rematam Baron, Field & Schuller (2000) sendo este um aspeto fundamental a ter em conta num estudo que aplica justamente a noção de capital social.

### **5.5. A operacionalização do conceito de capital social na presente investigação**

As reflexões e os estudos apresentados no capítulo 3, que se reporta ao enquadramento teórico do objeto de investigação, suportam o argumento de que apesar

das críticas e controvérsias a utilização da noção de capital social num estudo sobre a qualidade das relações profissionais docentes e sobre a sua participação na vida da escola é adequada e pertinente. As investigações empíricas de Leana (2011), Penuel *et al.* (2009), os fundamentos de Hargreaves (2001) e de Nguyen, Schmidt & Murray (2007), assim como os resultados dos estudos sobre a dimensão das escolas, reforçam a ideia de que esta não é uma questão artificial.

Contudo a sua escolha para este estudo foi muito ponderada. Colocou-se a questão de como aplicar este conceito a um estudo de uma realidade específica como a de um Agrupamento de Escolas. Como foi possível antever anteriormente, esta ação não é isenta de dificuldades e está relacionada com uma característica da noção de capital social: “social capital is highly context-specific” (Adam & Roncevic, 2003, p.160).

A solução de compromisso encontrada não desvirtua mas também não ignora as fragilidades desta noção - devidamente elencadas no capítulo anterior. Nesta investigação, o capital social é entendido como um bem coletivo inerente a uma organização (neste caso a Escola) e do qual podem beneficiar os respetivos membros (Putnam, 2000), e cujo volume pode ser estimado com base nos níveis de confiança, de reciprocidade, de (facilidade) de acesso à informação e à comunicação e de participação na vida dessa mesma organização. Estes componentes não são formas de capital social, mas funcionam como indicadores da existência de um capital social elevado ou baixo.

Foi necessário adaptar o conceito em relação à realidade em estudo, e ter em conta, por exemplo, situações e contextos em que os professores interagem no seu quotidiano profissional, tais como reuniões das estruturas educativas (Como o Conselho Pedagógico e os Departamentos Curriculares), conversas sobre dificuldades com os alunos, partilha de materiais pedagógicos.

Embora inspirada no trabalho de Putnam (2000), a operacionalização deste conceito na presente investigação foi distinta, porque também são diferenciados os seus contextos e os seus objetivos. O trabalho de Putnam (2000) focou-se na evolução temporal do capital social dos EUA (por estados) ao longo da segunda metade do século XX. Como foi explicado, o estudo recorreu a diversos instrumentos de recolha de dados que já existiam (*Surveys* oficiais realizados a nível nacional por diversos organismos, por exemplo), não tendo sido nenhum deles elaborado especificamente para a investigação em causa.

As conclusões a que Putnam chega têm por base um Índice de Capital Social, esse sim, elaborado pelo autor, tendo por referência as medidas elencadas no capítulo

anterior, com dados estatísticos retirados daqueles instrumentos de investigação. Recorde-se a título de exemplo que o politólogo criou “medidas da vida organizacional da comunidade”, baseadas na percentagem de pessoas que integram comités de organizações locais, na percentagem de pessoas que foram membros de um clube ou de uma organização, entre outros indicadores.

Para a investigação aqui apresentada, os instrumentos de recolha de dados foram construídos de raiz e não se utilizaram fontes externas aos Agrupamentos de Escolas, antes recorreu-se à perceção dos sujeitos participantes na investigação sobre a temática em estudo. A formulação da questão de partida definiu o rumo a seguir: “Que mudanças sentiram os Diretores e professores ao nível relacional e de participação na vida escolar, em resultado da criação de “mega-agrupamentos” de escolas?” Deste modo, a perceção dos sujeitos participantes na investigação foi desde logo determinada como a principal fonte de recolha de dados, uma vez que apenas os próprios poderão através da sua experiência estabelecer uma comparação entre o “antes” e o “depois”, tendo como referência temporal a transição para a realidade do “mega-agrupamento”. Por outras palavras, procurou compreender-se através do olhar dos Diretores e professores os efeitos da constituição de mega-agrupamentos nas suas relações e no seu grau de participação na vida escolar.

Uma condição essencial do capital social é que apenas existe e se desenvolve através da interação entre pessoas ou grupos de pessoas. O seu valor reside numa interdependência que se sente, mas não é visível. Como no capítulo anterior se mencionou, esta imaterialidade tem suscitado críticas relacionadas com a dificuldade em proceder à sua quantificação.

Deste modo, foi criada uma variável latente, “os efeitos da agregação no capital social dos agrupamentos”, que por sua vez foi estudada através de um conjunto de variáveis “componentes” (Hill & Hill, 2008, p.137): “os efeitos da agregação nas relações Diretor/a e corpo docente”; “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares” e “os efeitos da agregação na participação dos professores na vida da escola”. Para cada uma destas variáveis foram elaborados itens que permitem avaliar a perceção dos sujeitos participantes em relação a eventuais alterações nestes domínios. As variáveis componentes contemplam itens que procuram avaliar alterações aos níveis de confiança, reciprocidade, de acesso à informação e comunicação, de trabalho articulado entre os docentes (no caso específico da segunda variável), e do grau de participação na vida escolar (no caso da terceira variável).

A educação é um bem público inestimável e a qualidade das relações profissionais numa escola podem constituir um fator determinante na prestação de um serviço educativo de qualidade, como aliás ficou patente nos estudos atrás mencionados. As relações profissionais numa escola assentes em normas de confiança e de reciprocidade assinalam a prevalência de um capital social elevado, o que pode resultar em benefícios coletivos: “(...) in a school rich in social capital high levels of trust generate a collaborative culture and strong networks among the organization’s members and stakeholders” (Hargreaves, 2001, pp. 5-6).

Ponderados os riscos e as vantagens inerentes à intenção de desenvolver uma investigação empírica com base num conceito cuja operacionalização não é consensual, escolheu-se prosseguir na convicção de que estudos desta natureza servem para aprofundar o conhecimento científico, desbravando territórios menos explorados. A inovação e a capacidade de correr riscos são inerentes à evolução do conhecimento científico, também ele feito de ruturas e de avanços.

## **5.6. Participantes no estudo**

Para esta investigação foram selecionados os Diretores e a totalidade do corpo docente de três agrupamentos de escolas, com base nos seguintes fundamentos: em primeiro lugar, a problemática e o método escolhidos, seguidos do imperativo de reunir um conjunto de dados razoável que permitisse a compreensão global do problema da investigação, através de uma análise sustentada dos resultados. Por outro lado, o estudo de três estabelecimentos de ensino que apresentam semelhanças no seu processo de agregação mas que têm histórias diversas, pode apontar novas direções na investigação acerca desta problemática. Das características comuns aos participantes na investigação destacam-se as seguintes:

- Todos os agrupamentos foram alvo de agregação na primeira fase deste processo, em junho de 2010;
- Os seus atuais diretores estiveram nas direções das escolas destes concelhos antes do processo; integraram a Comissão Administrativa Provisória nomeada pela Direção Regional de Educação para a fase transitória da agregação (um ano letivo), tendo posteriormente sido candidatos ao procedimento concursal no ano seguinte, do qual saíram vencedores;



- As escolas apresentam semelhanças no respeitante à dimensão da população escolar (número de alunos e de professores), todas se situam no interior do distrito de Coimbra e têm um contexto socioeconómico com características comuns.

Uma vez escolhidos os três agrupamentos de escolas, foram contactados os respetivos diretores, que anuíram a participar após explicitação dos objetivos da investigação.

### **5.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Tendo em conta o que anteriormente foi sendo explicitado, a escolha de instrumentos de investigação recaiu sobre ferramentas que permitissem a recolha de dados de natureza quantitativa (inquéritos) e qualitativa (entrevistas), sendo a respetiva análise de pendor interpretativo. Deste modo foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos de escolas, e aplicado um inquérito por questionário ao seu corpo docente. No respeitante aos diretores, considerou-se indispensável compreender de forma pormenorizada em que contexto decorreu o processo de agregação de agrupamentos de escolas, e qual tem sido, desde então, a sua experiência profissional neste modelo de administração e gestão escolar. Desta forma, optou-se pela entrevista semiestruturada como a ferramenta mais adequada para a recolha destes dados.

Por outro lado impunha-se uma recolha e análise de dados quantitativos face à necessidade de obter informação junto dos docentes, e de este se afigurar como o melhor meio de o concretizar quando o número de participantes é elevado. Foi aplicado um questionário aos professores para analisar através de indicadores pré-definidos até que ponto a qualidade do capital social destes agrupamentos de escolas foi afetada; por outras palavras, se a coesão das relações humanas e profissionais entre o diretor e os professores, e entre os professores entre si sofreu alterações em consequência da agregação de escolas.

Para um melhor entendimento das especificidades do seu funcionamento foi igualmente contemplada uma análise dos documentos oficiais e internos de cada agrupamento: o seu Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno.

### **5.7.1. O inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é uma poderosa ferramenta da investigação em ciências sociais. Consiste num instrumento de observação não participante, que permite obter informações de ordem vária – relativas, por exemplo, à situação social, profissional ou familiar dos inquiridos, às suas opiniões e atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (Quivy & Campenhoudt, 2008).

À semelhança da entrevista, os inquéritos por questionário admitem a utilização de perguntas abertas e fechadas. As primeiras possibilitam que os respondentes deem a sua opinião de uma forma não pré-selecionada pelo investigador, respondendo com as suas próprias palavras (Hill & Hill, 2008). Perante as perguntas fechadas, os sujeitos escolhem entre as respostas alternativas constantes da questão colocada. Os inquéritos por questionário encerram ainda as vantagens de lhes serem facilmente aplicáveis análises estatísticas, e de permitirem analisar os dados de modo sofisticado.

Tendo em conta os três universos de docentes dos agrupamentos de escolas, os questionários foram aplicados à totalidade de casos, pelo que o universo alvo coincidiu com o universo inquirido (Hill & Hill, 2008).

Foi realizado um pré-teste, para uma revisão formal do questionário, da metodologia de recolha de dados que lhe está associada, e detetar e corrigir eventuais erros. A testagem das questões permitiu aferir se havia itens mal construídos, ou palavras que os inquiridos não entendiam, e que deveriam ser substituídas por outras, ou mesmo se o questionário era demasiado longo. O pré-teste permitiu ainda identificar as questões problemáticas, que causavam dificuldades na escolha da resposta.

#### **5.7.1.1. Fundamentação da construção do questionário**

No que concerne a construção do questionário propriamente dita as questões de investigação constituíram o ponto de partida. Por referência a estas questões, concebeu-se este instrumento com base num conjunto de variáveis: a primeira, “os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”; a segunda, “os efeitos da agregação de escolas nas relações docentes interpares”; e a

terceira, “os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação dos docentes na vida da escola”.

É importante notar que nesta fase do trabalho foi tido em conta o guião de entrevista aos diretores, já que se pretendia levar a cabo uma leitura cruzada entre esses dados e aqueles recolhidos por meio da aplicação dos questionários. Recorde-se que se desejava recolher as perspetivas de sujeitos diferentes (diretores e corpo docente) sobre o mesmo objeto de investigação: os efeitos da criação de agrupamentos de escolas de grandes dimensões nas relações humanas e profissionais entre Diretor/a e corpo docente, nas relações interpares e no grau de participação dos professores na vida da escola.

#### **5.7.1.2. A variável latente e os indicadores selecionados para o questionário**

Tendo em conta o objeto de investigação, foram apurados os indicadores para o estudo das variáveis acima elencadas: “confiança”, “reciprocidade”, “informação e comunicação”, “trabalho articulado” (incluído no estudo da segunda variável) e “participação na vida da escola” (este último em relação à terceira variável).

A confiança foi estudada como um indicador das variáveis que permitirão estudar a variável latente “efeitos da agregação de agrupamentos no seu capital social”. Pretendeu captar-se a perceção dos sujeitos participantes acerca de alterações nos níveis de confiança entre o/a Diretor/ e os professores, e na confiança entre os professores. Quis ainda estudar-se o grau de participação dos docentes na vida da Escola como parte intrínseca do conceito de capital social, um pouco em linha com a análise levada a cabo por Putnam (2000). Assim, foram construídos itens que visam compreender em que medida estes princípios indissociáveis da dinâmica das relações humanas foram modificados por este processo.

Tal como atrás foi referido, não constituiu objetivo medir o capital social dos Agrupamentos de escolas selecionados para a pesquisa, mas antes, considerar que “os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social” é a variável latente da investigação por sua vez estudada através das variáveis componentes enunciadas.

Tendo por referência estes pressupostos avançou-se para a construção do questionário propriamente dita, sendo agora o momento de apresentar a sua estrutura,

assim como de explicitar as razões que estiveram subjacentes à escolha da tipologia das questões e das alternativas de respostas.

### **5.7.1.3. A construção do questionário**

Dado o desconhecimento da existência de um questionário validado especificamente para o estudo do objeto de investigação deste trabalho, foram consultados instrumentos elaborados para medir o capital social em contextos diversos, tal como aqui já foi referido.

De entre as opções disponíveis, quer para a construção das perguntas, quer para a tipologia possível de respostas, escolheu-se elaborar perguntas fechadas com a Escala de resposta de Likert e duas perguntas de resposta aberta, para auscultar os inquiridos sobre os eventuais benefícios e prejuízos desta reforma.

Foi privilegiado o formato de resposta de escolha múltipla, com recurso a escalas de intervalo (como é o caso da questão relativa ao tempo de serviço dos respondentes, por exemplo) e à escala ordinal de Likert. Ciente da contenda sobre o número par ou ímpar de respostas, com as vantagens e desvantagens habitualmente apontadas a uma e a outra opção (Hill & Hill, 2009), foram escolhidas cinco possibilidades de resposta às afirmações produzidas na segunda parte do questionário: “discordo totalmente”, “discordo”, “nem concordo nem discordo”, “concordo”, “concordo totalmente”.

São conhecidas as objeções que levam os investigadores a escolher o número par por oposição ao número ímpar de respostas, sendo a principal o facto de o número ímpar permitir um tipo de resposta “conservadora”, isto é, no meio da escala (Hill & Hill, 2009): “(...) um número de respostas alternativas ímpar pode levar à obtenção de respostas “erradas”. As respostas são “erradas” porque não são muito “representativas” das verdadeiras opiniões (ou atitudes ou satisfações) de uma grande parte dos inquiridos” (p.125). Não obstante, e por ter igualmente a noção que um número par de respostas “(...) obriga todos os inquiridos a dar uma opinião (ou atitude) definitivamente positiva ou negativa” (p.125), considerou-se que a melhor possibilidade seria a de incluir um número ímpar de respostas, porque admite a opinião neutra expressa na opção “não concordo nem discordo” e, como tal, não impõe respostas inequívocas contrárias à vontade do respondente.

Em sintonia com este raciocínio, Cohen, Manion & Morrison (2011) alertam para o perigo de se cair na presunção de que o respondente tem toda a informação necessária à produção de uma resposta, ou mesmo uma opinião formada sobre todas as questões que lhe são colocadas: “This means that the opportunity should be provided for respondents to indicate that they have no opinion, or that they don’t know the answer to a particular question, or to state that the question does not apply to them” (p.383).

Ainda no respeito à decisão sobre o número de alternativas de resposta, foi considerada a experiência dos respondentes ao questionário na fase de pré-teste, que manifestaram a ideia de que era fundamental a inclusão de uma possibilidade que permitisse que o respondente não fosse obrigado a assinalar o seu grau de concordância acerca de afirmações sobre as quais não tinha opinião, ou não tinha conhecimento suficiente para responder, uma situação aliás verificada com essas mesmas pessoas.

É identicamente primordial esclarecer que se procurou averiguar a opinião dos professores relativamente à agregação do Agrupamento onde exercem funções. Nessa premissa, foram elaborados conjuntos de itens que se agregam em torno de: a) “visão do processo de agregação de escolas”; b) “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas na relação entre o diretor e o corpo docente”; c) “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações docentes interpares” e d) “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”.

O questionário foi submetido para validação a dois especialistas, a Professora Doutora Susana Henriques, da Universidade Aberta, e o Professor Doutor Luís Tinoca, da Universidade de Lisboa. Em resultado da sua análise a este instrumento de investigação, procedeu-se a algumas alterações às questões inicialmente construídas. Foram efetuadas mudanças de redação e de opção de resposta, assim como nas indicações de resposta a algumas perguntas para um maior equilíbrio entre os itens de teor negativo e positivo em algumas questões.

Atendendo às advertências de Hill & Hill (2008) e de Cohen, Manion & Morrison (2011) no que concerne a pertinência das questões colocadas, o questionário inicia-se com uma secção destinada à solicitação de dados imprescindíveis à caracterização profissional dos sujeitos participantes. Assim, tendo em conta que estes últimos são o total dos docentes dos Agrupamentos de escolas em estudo, não constituindo em si um universo homogêneo, elaborou-se um grupo de seis itens, que visam saber o nível de ensino lecionado pelo respondente (Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e/ou Secundário), a sua categoria profissional (professor contratado,

Quadro de Agrupamento, ou Quadro de Zona Pedagógica), o seu tempo de serviço, o número de anos em exercício de funções no Agrupamento em estudo, o estabelecimento de ensino em que lecionava antes da agregação.

Antecipou-se a probabilidade de obtenção de respostas diferentes nas secções 6, 7 e 8 do questionário, em função de a possibilidade de a perspetiva de um docente que leccione apenas numa escola/unidade de gestão ser diferente da que tem um docente que trabalhe em duas ou mais escolas. Em conformidade com esta expectativa, foi pedido aos professores que indicassem a unidade de gestão em que exercem funções em 2012/13: apenas na Escola Sede do Agrupamento, apenas numa das escolas que foi agregada à escola sede, na escola sede e numa outra unidade de gestão, ou em mais do que duas unidades de gestão.

O questionário está organizado em duas partes que, por sua vez, apresentam secções distintas. A primeira parte é constituída pelas questões um, dois três, quatro e cinco. As duas primeiras reportam-se, como já foi referido, à caracterização profissional dos inquiridos. A terceira refere-se à visão que os docentes têm do processo de agregação. É feita uma ressalva aos professores que não estavam no Agrupamento em estudo em 2009/2010, para que avancem para a segunda parte.

A questão quatro apela à memória cognitiva e afetiva dos respondentes, no sentido em que solicita que estes assinalem o seu grau de concordância (1- discordo totalmente, 2- discordo, 3- não concordo nem discordo, 4- concordo, e 5 – concordo totalmente), com doze itens que procuram enumerar o que os docentes sentiram quando receberam a notícia de que o seu Agrupamento de Escolas iria ser agregado a outro (s) estabelecimento (s) de ensino.

A questão cinco, que contém exatamente os mesmos itens da questão anterior, foi formulada de modo a que os inquiridos façam uma análise retrospectiva e comparem o que sentiram e temeram no passado, com o que efetivamente se concretizou no presente: “em retrospectiva, que expectativas ou receios se confirmaram?”

A segunda parte do questionário diz respeito às variáveis enunciadas acima e que estão fundeadas nas questões de investigação. Constituída pelos blocos seis, sete, oito, nove e dez, esta secção foi elaborada com o objetivo de se recolher dados atinentes ao ponto de vista dos professores sobre os efeitos desta reforma administrativa e pedagógica na qualidade das suas relações quer com o Diretor, quer com os seus pares.

A questão seis, referente aos “efeitos da agregação de agrupamento na relação entre o diretor e o corpo docente”, é constituída por doze itens que têm por referência as

noções de confiança, reciprocidade e de comunicação entre estes membros da comunidade escolar. Procurou-se um equilíbrio entre as afirmações positivas e as afirmações negativas de forma a verificar a consistência e a coerência das respostas assinaladas, por um lado, mas também para não haver uma tendência (mais negativa ou mais positiva) que pudesse eventualmente influenciar os respondentes nas suas escolhas.

A questão sete agrega doze itens que visam analisar a variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações docentes interpares”. Procurou-se construir afirmações que representem situações e factos que permitam analisar se o relacionamento pessoal e profissional dos professores entre si sofreu alterações por força da reforma da agregação de agrupamentos de escolas. Deste modo, foram formuladas afirmações relacionadas com a partilha de preocupações, de materiais pedagógicos, com a ajuda mútua na resolução de problemas, com as formas de comunicação utilizadas, com a realização das reuniões de Departamento.

A questão oito, construída em torno dos “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”, apresenta dez itens que representam situações e factos referentes a esta dimensão do desempenho profissional docente.

As questões nove e dez são abertas, e procuram abrir espaço de recolha da opinião do respondente acerca dos possíveis benefícios e prejuízos da agregação de agrupamentos de escolas de Escola. É concedida a possibilidade ao inquirido de apresentar três benefícios e três prejuízos/desvantagens, com base na sua perspetiva e experiência em Escolas que já funcionam desde 2010 sob este modelo de gestão e administração.

Trata-se, pois, de um questionário de tipologia mista, isto é, com questões fechadas e questões abertas, de modo a que seja possível recolher dados passíveis de serem objeto de tratamento estatístico e de dados que serão alvo de tratamento de análise qualitativa.

Na elaboração deste instrumento de pesquisa estiveram presentes os critérios que contribuem para a validade de um qualquer questionário: a clareza dos seus propósitos, a clareza dos itens a serem incluídos de forma a recolher exatamente os dados pretendidos, a exaustividade nas alternativas de respostas fornecidas, a adequação das questões colocadas em relação ao objeto de investigação e a recolha de dados empíricos (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Em síntese, o questionário construído para a presente investigação teve por referência quer informações obtidas através das entrevistas exploratórias, através da formulação de variáveis decorrentes das questões de investigação, de indicadores passíveis de fornecerem dados necessários às conclusões e resultados, e do próprio quadro referencial teórico de capital social, no qual Putnam, também autor de uma investigação sobre este conceito, é um dos estudiosos mais citados.

### 5.7.2. Entrevista

A opção pela entrevista como instrumento a utilizar na recolha empírica de dados enquadra-se no paradigma em que esta se situa, e com o método escolhido para a investigação, uma vez que, como sublinha Yin (2009), uma das fontes de informação mais importantes para o estudo de caso é precisamente a entrevista.

Esta preferência também teve em consideração a perspetiva (já anteriormente explicitada) de que, na investigação qualitativa interpretativa, os sujeitos participantes são parte integrante da própria investigação. Estes têm a oportunidade de atribuir significado às suas experiências, num processo que pode ser encarado como uma oportunidade de exprimirem a sua opinião livremente, e de serem ouvidos, o que pode não ocorrer facilmente de outra forma com alguém que esteja fora do sistema educativo, como sublinham Cohen, Manion & Morrison (2011).

A entrevista semiestruturada torna possível a recolha de dados que se pode comparar com outros resultados, através de uma análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994). Admite uma melhor perceção de diferenças individuais, uma flexibilidade na gestão de tempo, uma diversificação na abordagem dos tópicos e uma comunicação direta e pessoal.

Por outro lado, é importante reconhecer algumas desvantagens na sua utilização: a necessidade de o número de sujeitos participantes ser limitado, a exigência de disponibilidade de tempo (quer na preparação quer na transcrição da entrevista, da codificação, e do tratamento de dados, através da análise de conteúdo), e o facto de a fiabilidade poder ser posta em causa, pela atitude do entrevistador, ou mesmo por uma interpretação errónea dos dados recolhidos.

No que concerne à tipologia de entrevista a realizar, tal como foi já referido, a escolha recaiu sobre a entrevista semiestruturada, não só pelos dados que se pretendia obter, mas também considerando os sujeitos a entrevistar, isto é, os diretores dos



agrupamentos de escolas e a possibilidade de terem tido experiências e opiniões distintas no que diz respeito ao processo de agregação.

A entrevista teve como objetivo reunir dados detalhados acerca da forma como o processo de constituição de “mega-agrupamentos de escolas” foi desencadeado e concretizado, na voz dos protagonistas ou pessoas indiretamente envolvidas, mas também obter a sua perspetiva sobre o estado atual do agrupamento que dirigem.

A opção pela entrevista semiestruturada surge das características atribuídas a esta técnica de pesquisa: apresenta um equilíbrio entre perguntas abertas e perguntas fechadas, possibilitando ao entrevistador “uma amplitude de temas considerável” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135), e permitindo que o entrevistado exprima as suas ideias e opiniões sem que, no entanto, os temas em torno dos quais a entrevista foi preparada fiquem por abordar. É particularmente indicada como técnica de recolha de dados em investigação qualitativa, especialmente quando o objetivo da investigação é obter resposta a questão (ões) que exige (m) a descrição e compreensão de uma determinada realidade ou problema. É um método de recolha de informação valioso por se radicar em “processos fundamentais de comunicação e interacção humana” (Quivy e & Campenhoudt, 2008, p.191).

Permite reunir dados em profundidade, e de uma forma direta e observável, não só através das respostas do entrevistado, como também pelas suas atitudes, linguagem e comportamentos. Segundo Aires (2011), “(...) é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p.27). Pressupõe um diálogo, um contacto direto e presencial entre o entrevistador e o entrevistado. Este último pode exprimir a sua opinião, perspetiva ou experiências sobre determinado (s) assunto (s) que lhe é (são) familiar (es), na sequência de um trabalho prévio do investigador, a quem cabe a responsabilidade de planear e elaborar um guião, optando pela tipologia que melhor se adequa aos objetivos da entrevista.

À aplicação deste instrumento de investigação está subjacente uma reciprocidade, uma vez que entrevistador e entrevistado se podem influenciar mutuamente, como sublinha a mesma investigadora:

Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção

criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma (p. 29).

Na utilização da entrevista há que ter em conta alguns aspetos de natureza prática, que ocorrem em três momentos distintos (Carmo & Ferreira, 2008) antes, durante e depois da entrevista. Antes, o investigador deverá definir o (s) objetivo (s), construir o guião, escolher o (s) entrevistado (s) e fazer a calendarização. Obtida a concordância do entrevistado, e verbalmente formalizado um contrato, aquele é novamente contactado para a realização da entrevista, que geralmente decorre sob as seguintes condições:

a) Garantia de anonimato da fonte de informação.

b) Gravação da entrevista.

c) Transcrição da entrevista para suporte informático e devolução do texto ao entrevistado, para verificação da veracidade e da não deturpação do que foi dito, com possibilidade de reformulação posterior.

Durante a entrevista é importante conquistar a confiança do entrevistado, escutá-lo atentamente, manter o controlo com diplomacia, enquadrar as perguntas melindrosas e evitar induzir respostas a questões colocadas. No final, se considerado pertinente e de contributo para uma melhor análise do conteúdo, podem ser registadas observações sobre aspetos que relevem do comportamento e/ou atitude do entrevistado, e sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.

No que concerne a presente investigação é indispensável mencionar que este protocolo foi cumprido na íntegra. Num contacto inicial, foi explicado aos diretores dos agrupamentos o teor e propósito da investigação, e solicitada a sua colaboração. Foram apresentadas as razões que conduziram à escolha destes agrupamentos de escolas em particular, sendo de salientar que era nenhum dos Diretores era conhecido pela investigadora até ao momento em que foram contactados no âmbito deste estudo.

A construção do guião final da entrevista foi precedida da composição de um outro menos estruturado, utilizado nas duas entrevistas a dois docentes com experiência anterior do processo de agregação. Nesta fase preliminar da investigação, seguindo as recomendações de Quivvy e Campenhoudt (2008), procedeu-se à realização de entrevistas exploratórias de modo a obter uma recolha de informações que pusessem em evidência as linhas cruciais a seguir na investigação, e os assuntos sobre os quais seria fundamental questionar os Diretores seleccionados para este estudo.

A seleção destes sujeitos baseou-se no facto de poderem ser enquadrados numa das categorias de pessoas que estes autores consideram “interlocutores válidos”. Os entrevistados reuniam as características comuns de serem “testemunhas privilegiadas” daquela que foi a primeira fase de agregações de escolas em Portugal. Não obstante o risco para que advertem Quivvy & Campenhoudt (2008), diretamente ligado à subjetividade e à parcialidade dos depoimentos, considerou-se que a distância temporal já poderia conceder aos entrevistados algum distanciamento em relação à experiência de transição para um agrupamento de escolas de grandes dimensões, sobretudo entre 2010 e 2011.

Na primeira fase foi entrevistada uma professora que à data exercia funções numa Escola Secundária da região centro, e que viveu toda a fase de transição da gestão por uma Comissão Provisória Administrativa, até à eleição do Diretor, e posterior adaptação à nova realidade. A docente lecionou nessa Escola entre 2009/2010 e 2011/2012, o que lhe permitiu adquirir uma visão abrangente (e crítica) dos efeitos desta reforma de carácter administrativo nas relações dos docentes com o diretor, e nas relações docentes interpares. O guião inicialmente construído não foi seguido *ipsis verbis*. Por um lado, algumas questões que tinham sido previstas foram antecipadas pela pessoa entrevistada, no decorrer natural da conversa. Por outro, sendo uma entrevista exploratória, foi concedida “liberdade” à docente para relatar os aspetos mais marcantes da sua experiência pessoal, independentemente de serem ou não objeto de investigação.

Foram vários os motivos de interesse identificados no seu testemunho: desde a imagem do impacto da primeira reunião geral de professores no início do ano letivo seguinte à agregação, que foi conduzida no pavilhão gimnodesportivo da sede do concelho, pela inexistência de infraestruturas na Escola que pudessem acolher cerca de trezentos docentes; à dificuldade em desenvolver um trabalho articulado com outros docentes pelo facto de trabalharem em mais do que uma escola; o sentimento de intrusão que assolava cada professor que tinha de se deslocar da sua escola habitual a uma outra que passou a pertencer ao agrupamento por força da agregação; a dificuldade em organizar atividades extracurriculares por incompatibilidade de horários entre os docentes; o sentimento de desorientação e de frustração no exercício da docência, causado pelos prejuízos decorrentes deste processo.

Com o objetivo de obter uma visão de um ângulo diferente – mas em alguns aspetos complementar - foi também entrevistado um ex-diretor de agrupamento de

escolas, da região centro, mas de um outro concelho e distrito, que exercia funções de direção em 2009/2010, e cujo agrupamento foi sujeito a este processo.

Considerou-se útil entrevistar também um diretor de escola, por três motivos: para obter uma visão global do problema da investigação (ouvindo as duas partes envolvidas e que são sujeitos participantes da investigação - professores e diretores); para ajudar à construção do questionário a aplicar aos docentes (poderia haver alguma questão que tivesse sido ignorada, mesmo vindo de um ponto de vista diferente), e por fim para proceder à elaboração de um esboço do guião da entrevista aos diretores dos agrupamentos de escolas selecionados para o estudo.

Das informações obtidas junto deste ex-diretor, destacam-se os problemas de ordem administrativa, que se sentiram no período imediatamente após a oficialização da agregação, isto é, entre julho e agosto de 2010, já que foi imposta de um dia para o outro; uma centralização dos serviços administrativos, e a coordenação de formas distintas de trabalhar, e até de programas informáticos diferenciados, por serem adotados em escolas diferentes. A distribuição de serviço também não se afigurou tarefa fácil, naquele que foi um dos efeitos colaterais de um processo de agregação pouco pensado.

O prejuízo das relações pessoais e profissionais foi outra das questões referidas. A título de exemplo, o facto de as reuniões de departamento curricular passarem a ser espaços de transmissão de informações, impossibilitando qualquer tipo de trabalho a nível pedagógico, e levando à constituição de grupos mais pequenos chamados de “grupos disciplinares”. Um aspeto considerado positivo pelo entrevistado, foi a valorização do ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo, muito embora esse processo tivesse sido já iniciado em 2002 – com a criação dos agrupamentos de escolas verticais de escolas - sem que, contudo, daí tivesse resultado alguma avaliação dos resultados, inviabilizando uma análise aprofundada desta reforma.

Recolhidas as opiniões e experiências pessoais e profissionais destas duas pessoas, procedeu-se à elaboração do guião da entrevista a realizar aos diretores dos agrupamentos de escolas participantes no estudo. As questões de investigação nortearam a elaboração de ambos instrumentos. Os pressupostos teóricos que enformam a construção do questionário, e que aqui foram enunciados e explicados (nomeadamente os indicadores escolhidos para o estudo do capital social nos agrupamentos de escolas selecionados) foram os mesmos para o inquérito e para a entrevista.

### **5.7.2.1. A construção do guião de entrevista**

A elaboração do guião da entrevista foi constituída por diferentes etapas. Depois de proceder à legitimação da entrevista (informando a pessoa dos objetivos da investigação, agradecendo a colaboração), considerou-se que seria imprescindível recolher elementos que permitissem posteriormente traçar o perfil do entrevistado em termos profissionais. No segundo bloco da entrevista é solicitado ao/à diretor/a que apresente uma síntese do seu percurso profissional (tempo de serviço, grupo de recrutamento, cargos desempenhados ao longo da carreira, escolas onde exerceu funções).

O terceiro bloco, dedicado ao tema “experiência profissional em contexto de agregação de escolas”, contempla questões que procuram evocar as memórias pessoais e cognitivas do entrevistado acerca do processo de agregação de escolas, e também procura conhecer o contexto e as condições em que foi concretizado este processo em 2009/2010.

No quarto bloco do guião da entrevista considerou-se fundamental elaborar questões em torno do tema “a visão do/a diretor/a acerca dos efeitos da agregação na qualidade das suas relações com os docentes”. Em sintonia com este propósito, o quinto bloco do guião inclui perguntas com o objetivo de conhecer a visão do diretor sobre a qualidade da comunicação e da transmissão de informação entre si e os professores.

Finalmente, o sexto e último bloco de questões, que visa conhecer a visão do/a diretor/a sobre os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no envolvimento dos professores na vida da escola, inclui perguntas que procuram indagar o diretor acerca deste assunto, porventura uma das áreas que foi afetada por esta reforma e que tem uma relação direta com o objeto de estudo desta investigação.

## **5.8. Métodos de tratamento e análise de dados**

Os métodos de tratamento de dados foram selecionados em função do seu grau de adequação aos instrumentos de investigação utilizados. Assim, neste ponto, vamos em primeiro lugar abordar o inquérito por questionário e posteriormente a entrevista.

### 5.8.1. Tratamento dos dados do questionário

Para o tratamento dos dados recolhidos através do questionário foi escolhida a ferramenta informática SPSS, através da qual se obtiveram as seguintes análises, realizadas separadamente para cada um dos três agrupamentos de escolas:

1. Estatística descritiva, que permite perceber a forma como se distribuem as respostas às questões colocadas no inquérito para a amostra globalmente, e para cada agrupamento.
2. Cálculo de Intervalos de Confiança, que permite comparar as respostas às diferentes questões dos grupos 4 a 8 para a amostra global, e para cada agrupamento.
3. Análise de inferência estatística com o objetivo de determinar se as diferenças entre agrupamentos de escolas são significativas.
4. Análise de inferência estatística para determinar se há diferenças entre docentes que trabalham em mais do que uma escola, comparados com os que trabalham apenas numa escola.

Foram ainda realizadas análises de consistência interna das escalas de medida do questionário e das questões que a compõem, a saber: o Alpha de Cronbach, um modelo de consistência interna, baseado na correlação inter-item, e o “teste t” para amostras emparelhadas.

Em termos de estatística descritiva, apresentam-se as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas para as variáveis de caracterização. As variáveis medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas. Refira-se que para as variáveis da escala de medida se considerou o seguinte:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Os intervalos de confiança foram determinados com um grau de confiança de 95%. Ao valor de 95% está associado um valor complementar de 5%, um valor de

referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses, o que significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Para as variáveis quantitativas apresentam-se os valores médios e o limite inferior (LI) e limite superior (LC) do intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95%. Estes dados permitem concluir sobre os intervalos de valores que se observam para a população e comparar quaisquer duas variáveis quantitativas:

- Se existir sobreposição entre os valores do intervalo de confiança, significa que não podemos considerar que as duas variáveis em análise apresentam valores diferentes, em média.

- Se não existir sobreposição entre os valores do intervalo de confiança, significa que podemos considerar que as duas variáveis em análise apresentam valores diferentes, em média.

Para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população foi utilizado o teste t de student. Manteve-se o valor de 5% como valor de referência para testar hipóteses, significando que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Para realizar o cruzamento entre as variáveis quantitativas e a variável qualitativa nominal dicotómica aplicou-se o teste paramétrico t de Student, por forma a verificar a significância das diferenças entre os valores médios observadas para ambos os grupos da variável nominal dicotómica. Este teste foi antecedido pela aplicação do teste de Levene no sentido de verificar se a variância seria igual ou diferente para os dois grupos da variável dicotómica.

O teste t coloca as seguintes hipóteses:

- o H0: Não existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.

- o H1: Existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.

Quando o valor de prova do teste t é superior a 5% aceita-se a hipótese nula, ou seja, observa-se que não há diferenças entre os dois grupos. Quando o valor de prova é inferior a 5% rejeita-se a hipótese nula de a média ser igual para os dois grupos, ou seja, há diferenças entre os dois grupos.

Importava ainda avaliar as diferenças entre duas apreciações de uma variável quantitativa em dois momentos diferentes de avaliação, o que é possível observar nas

secções 4 e 5 do questionário, referentes às expetativas e receios sentidos aquando da notícia da agregação e a sua confirmação ou não. Para tal, foi aplicado o teste t para amostras emparelhadas, pois os elementos da amostra estudados nos dois momentos são os mesmos. Obtendo-se valores em dois momentos diferentes permite colocar as seguintes hipóteses:

H0: A média das diferenças entre os valores da variável quantitativa nos dois momentos é nula (igual a zero).

H1: A média das diferenças entre os valores da variável quantitativa nos dois momentos não é nula (é diferente de zero).

Quando o valor de prova do teste t é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre dois pares de medidas.

Quando o valor de prova do teste t é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre dois pares de medidas.

Para aplicar este teste estatístico paramétrico, uma vez que os grupos em estudo podem ser considerados de grande dimensão, não foi necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis.

Importava saber se a população tem ou não médias iguais, ou seja, se a variável quantitativa apresenta os mesmos valores médios para as várias categorias da variável qualitativa. Foi aplicado o teste paramétrico ANOVA, o qual exige que as variáveis em estudo provenham de amostras grandes (como no presente estudo) ou, caso contrário, que apresentem uma distribuição normal.

O teste ANOVA coloca as seguintes hipóteses:

- H0: As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são iguais.
- H1: As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são diferentes.

Quando o valor de prova da ANOVA é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese de que as médias das variáveis quantitativas sejam iguais para as várias categorias das variáveis qualitativas; quando é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula.

A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as compõem. O procedimento utilizado calcula medidas de consistência interna da escala e também fornece informação sobre as relações entre itens



individuais numa escala. Podem ser usados coeficientes de correlação inter-classes para calcular estimativas de consistência interna.

Na análise de consistência interna do questionário foi utilizado o Alpha de Cronbach, baseado na correlação inter-item. O Alpha de Cronbach mede a fidelidade ou consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão. Se as correlações inter-variáveis forem altas, há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão. É este o significado de uma consistência interna alta. Note-se que um coeficiente de consistência interna de 0,80 ou mais é considerado como "bom" na maioria das aplicações de Ciências Sociais e um coeficiente de consistência interna entre 0,70 e 0,80 é considerado como aceitável. Em alguns estudos admitem-se valores de consistência interna de 0,60 a 0,70, o que segundo a literatura é "fraco". Quando existem *missing value* (não respostas), isto é, quando a soma das frequências observadas é inferior à dimensão do grupo (o que se podem observar no valor de N para o cálculo das estatísticas) os elementos da amostra correspondentes são excluídos dos cálculos efetuados para o Alfa de Cronbach.

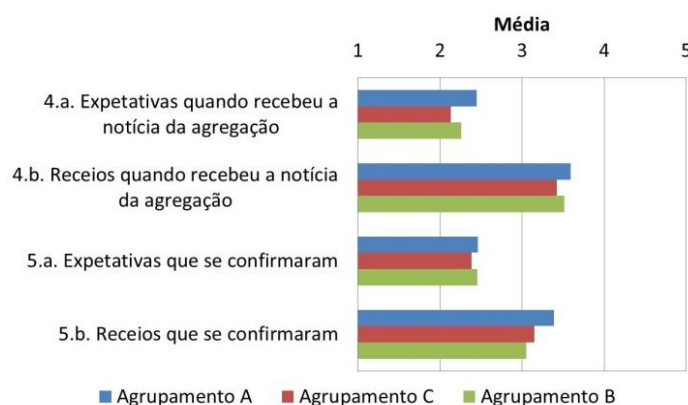
Antes de se avançar mais, alguns esclarecimentos: no que concerne o inquérito por questionário aplicado aos docentes dos três agrupamentos (que inicialmente foram analisados em separado) utilizou-se o teste paramétrico ANOVA para a identificação de eventuais diferenças entre os Agrupamentos de Escolas envolvidos no estudo, relativamente à concordância com os itens do questionário. Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente. Os resultados para cada uma das dimensões do questionário foram os seguintes:

**Tabela 1.** Aplicação do Teste ANOVA aos três Agrupamentos envolvidos no estudo

		N	Média	Desvio padrão	F	p
4.a. Expetativas quando recebeu a notícia da agregação	Agrup. A	65	2,45	,722	2,861	* 0,022
	Agrup. C	88	2,13	,723		
	Agrup. B	50	2,26	,617		
4.b. Receios quando recebeu a notícia da agregação	Agrup. A	64	3,59	,742	2,179	0,377
	Agrup. C	88	3,42	,800		
	Agrup. B	50	3,52	,639		
5.a. Expetativas que se confirmaram	Agrup. A	63	2,47	,681	0,275	0,754
	Agrup. C	84	2,38	,814		
	Agrup. B	48	2,46	,514		
5.b. Receios que se confirmaram	Agrup. A	64	3,39	,732	1,623	0,055
	Agrup. C	85	3,15	,843		
	Agrup. B	48	3,06	,625		

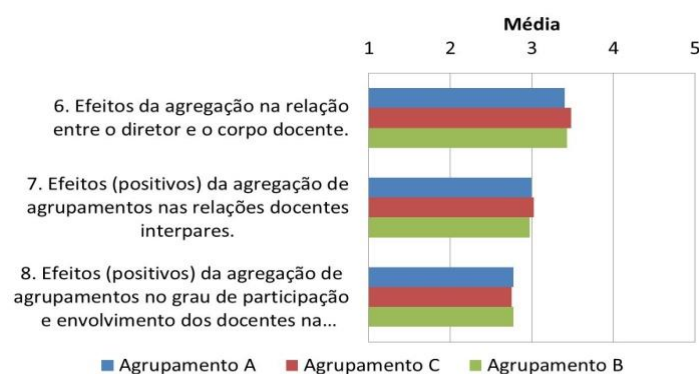
6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.	Agrup. A	74	3,40	,579	1,760	0,627
	Agrup. C	95	3,48	,541		
	Agrup. B	66	3,43	,483		
7. Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.	Agrup. A	74	2,99	,576	4,430	0,811
	Agrup. C	95	3,02	,448		
	Agrup. B	66	2,97	,413		
8. Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.	Agrup. A	74	2,77	,660	0,907	0,950
	Agrup. C	96	2,75	,502		
	Agrup. B	67	2,77	,427		

\* diferença significativa para  $p < 0,05$



**Figura 5.** Ilustração dos valores obtidos pela aplicação do teste Anova aos três Agrupamentos – blocos 4 e 5 do questionário

O valor de prova é inferior a 5% para “4.a. Expetativas quando recebeu a notícia da agregação”, rejeita-se a hipótese de a sua média ser igual para todos os agrupamentos: verificam-se diferenças significativas. O valor de prova é superior a 5% para todas as restantes dimensões, não se rejeita a hipótese de a média ser igual para todos os Agrupamentos: não se verificam diferenças significativas.



**Figura 6.** Ilustração dos valores obtidos pela aplicação do teste Anova aos três agrupamentos – blocos 6, 7 e 8 do questionário

A dimensão “4.a. Expetativas quando recebeu a notícia da agregação” verifica-se mais para o Agrupamento A e menos para o Agrupamento C, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Para as restantes dimensões os valores médios apresentam as variações ilustradas para os três Agrupamentos, mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Assim, após ponderação desta questão, decidiu apresentar-se os dados relativos à amostra global, isto é, à compilação dos dados da totalidade dos inquéritos aplicados, considerando que as dimensões 4 e 5 não respondem diretamente às questões de investigação, e que a análise dos dados recolhidos beneficia do volume de dados que se obtém reunindo os três Agrupamentos. A análise de dados dos Agrupamentos A, B e C em separado segue anexada a esta tese de doutoramento na versão em suporte digital.

### **5.8.2. Tratamento dos dados da entrevista**

O tratamento dos dados da entrevista foi feito com base na análise de conteúdo (Bardin, 2009) e envolveu um conjunto de tarefas respeitantes à concretização do processo analítico. Importa agora explicitar os termos em que foi feita esta análise de conteúdo. Começemos pela definição do conceito de acordo com Bardin (2009):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Seguindo as sugestões de Bardin (2009), é fundamental ter em conta o que designa por “intenção da análise de conteúdo” e que se relaciona com o carácter inferencial decorrente da aplicação deste método. Por outras palavras, não se trata apenas de descrever conteúdos, mas sim do “(...) que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo), relativamente a “outras coisas” (p.38).

O guião elaborado para as entrevistas foi um dos apoios à identificação dos temas tratados, em complemento das “leituras flutuantes” que recomenda Bardin (2009). Foi feita uma análise categorial que pretende “(...) tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento,

segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 2009, p.37). Este momento foi seguido da codificação, com base na definição de categorias e de subcategorias, de unidades de registo (assuntos abordados pelo entrevistado).

A identificação de temas e categorias (Bogdan e Biklen, 1994), através de uma análise temática, sublinhando segmentos de texto, permitiu a seleção de unidades de significado em função dos subtemas tratados na entrevista. Para uma melhor organização das categorias identificadas, foi elaborada uma grelha com os temas e categorias - do tipo semântico - para a análise do corpus das entrevistas, com base nos princípios da exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade (Bardin, 2009).

Sendo o principal objetivo das entrevistas recolher informações sobre a experiência e o ponto de vista pessoal dos Diretores dos Agrupamentos de escolas participantes no estudo, e antecipando-se a necessidade de entrever outros significados, perspetivas e sentimentos, para além daqueles verbalizados nas respostas dadas às perguntas, a análise de conteúdo afigurou-se como o método mais adequado para a análise destes dados. Foi especialmente o caráter inferencial da análise de conteúdo que mais interessou na escolha de um método apropriado à análise das entrevistas aos diretores.

A este propósito Bardin (2009) refere que na utilização da análise de conteúdo “(...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (2009, p. 38). É esta a parte mais desafiante da aplicação deste método, e é também aqui, claro está, que reside a sua maior utilidade e pertinência, para a fase final que é a interpretação dos dados. A tarefa do analista é assim dupla (Bardin, 2009): “(...) compreender o sentido da comunicação, mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação (...) o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p.41).

A análise de conteúdo tem também duas funções: a heurística – relacionada com a análise exploratória do texto – e a função de “administração de prova” (p.30), que implica a formulação de hipóteses, que serão confirmadas ou infirmadas em resultado do processo da análise.

Para além destes dois instrumentos de investigação, a entrevista e o questionário, foi escolhida a análise documental como forma de completar o estudo proposto. Os documentos oficiais dos agrupamentos de escolas, atrás mencionados foram objeto de análise documental, o método escolhido como complemento à investigação e como

forma de triangular os dados. A análise documental teve por base os documentos que, nos termos do que é definido pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, são “instrumentos de autonomia” dos agrupamentos de escolas: o plano anual de atividades, o regulamento interno e o projeto educativo, assim como relatórios com os resultados da avaliação externa (nos casos dos agrupamentos em que esse processo ocorreu) pela Inspeção-Geral da Educação, que apresentam dados relevantes para a caracterização dos agrupamentos em estudo.

## CAPÍTULO 6

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Dedicado à apresentação e discussão dos resultados da investigação empírica, o presente capítulo foi organizado da seguinte forma: procede-se, em primeiro lugar à apresentação do questionário, em concreto, aos testes de consistência interna que foram aplicados às diferentes secções com vista à verificação da sua fiabilidade. Procede-se, em seguida à caracterização dos agrupamentos envolvidos no estudo, através de elementos recolhidos junto dos próprios estabelecimentos de ensino e nos respetivos sítios de Internet, bem como em relatórios da Inspeção-Geral da Educação respeitantes à avaliação externa destes mesmos agrupamentos de escolas.

Feita a apresentação dos agrupamentos, passa-se à análise dos dados obtidos para efeitos de estudo do objeto desta investigação, começando pela definição do perfil dos entrevistados e dos docentes inquiridos. Neste ponto são referidas informações quanto ao percurso profissional dos sujeitos participantes neste estudo. Segue-se uma reflexão sobre as memórias dos sujeitos participantes do processo de agregação de escolas. São indicadas as principais expectativas e receios sentidos aquando da transição para uma realidade organizacional diferente, com base nos testemunhos dados pelos Diretores, e nos dados recolhidos através do questionário.

Concluída esta parte inicial da apresentação de dados, prossegue-se para a análise das variáveis estipuladas para o presente estudo: a agregação de agrupamentos e as relações humanas e profissionais entre o diretor e o corpo docente; a agregação de escolas e as relações humanas e profissionais inter pares; a constituição de mega-agrupamentos e o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola.

Por fim, são ainda elencados os prejuízos e benefícios da agregação dos agrupamentos de escolas na perceção dos Diretores e dos docentes, assim como a sua perspetiva acerca do futuro da educação em Portugal.

#### **6.1. Apresentação do questionário: análise de consistência interna**

O questionário utilizado nesta investigação foi construído de raiz pela inexistência de instrumentos anteriormente validados para um estudo com as características deste. Assim, sentiu-se a necessidade de confirmar a fiabilidade dos

dados obtidos através de uma análise estatística de consistência interna. De entre os modelos de análise da consistência interna e validade disponíveis no SPSS foi escolhido o Alpha de Cronbach, baseado na correlação inter-item. Assim, este teste foi aplicado às secções 4 (sentimentos aquando da notícia da agregação), 5 (expetativas e receios que se confirmaram ou informaram após a agregação), 6 (variável “agregação de agrupamentos e as relações humanas e profissionais entre o diretor e o corpo docente”), 7 (variável “agregação de escolas e as relações humanas e profissionais interpares”) e 8 (variável “a constituição de mega-agrupamentos e o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola”) do questionário.

#### 6.1.1. Análise de consistência interna ao bloco 4: expetativas e receios acerca da agregação

Relativamente às questões do bloco 4 foi realizada uma subdivisão em aspetos positivos (expetativas) e negativos (receios). A escala utilizada no questionário é uma escala ordinal do tipo Likert com cinco alternativas de resposta (de “1” a “5”) entre “Discordo completamente” até “Concordo completamente” e é constituída por seis itens. Os aspetos positivos estão identificados nos itens da tabela:

**Tabela 2.** Correlação item-total e Efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach

	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ITEM
4.2. SATISFAÇÃO PELA MUDANÇA DE DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	,608	,740
4.6. ENTUSIASMO PELO FACTO DE PASSAR A TRABALHAR NUMA ESCOLA COM MAIOR DIMENSÃO.	,694	,718
4.7. SATISFAÇÃO POR PODER MUDAR DE ESCOLA.	,554	,755
4.8. SATISFAÇÃO COM A POSSIBILIDADE DE PODER LECIONAR EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA.	,521	,765
4.10. ENTUSIASMO COM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER UM TRABALHO ARTICULADO ENTRE OS DIFERENTES CICLOS DE ENSINO.	,523	,762
4.12. SATISFAÇÃO POR PODER ACOMPANHAR O PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DURANTE MAIS ANOS.	,387	,797

Observa-se ainda que o valor do Alfa de Cronbach está próximo do valor de 0,80 (0,789) pelo que pode considerar-se os dados seleccionados como unidimensionais, e que as 6 variáveis medem de forma adequada a dimensão “*Expetativas quando recebeu a notícia da agregação*”.

**Tabela 3.** Estatística de consistência interna do bloco 4 do questionário (expetativas)

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,789</b>	<b>6</b>

Por outro lado, as correlações entre itens são todas positivas; não há itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja significativamente mais elevado. O valor máximo observado para as correlações é de 0,569, o que indicia a inexistência de multicolinearidade. Assim, para esta escala, podemos considerar que o conceito “*Expetativas quando recebeu a notícia da agregação*” é determinado de forma consistente pelos seis itens que integram este conjunto de questões.

**Tabela 4.** Correlação entre itens do bloco 4 do questionário (expetativas)

	4.2	4.6.	4.7.	4.8.	4.10.	4.12.
4.2	1,000					
4.6.	,569	1,000				
4.7.	,466	,598	1,000			
4.8.	,424	,492	,524	1,000		
4.10.	,390	,448	,293	,289	1,000	
4.12.	,311	,321	,152	,184	,429	1,000

Da mesma forma, procedeu-se à subdivisão dos itens deste bloco em aspetos negativos (receios), que é apresentada na seguinte tabela:

**Tabela 5.** Correlação item-total e Efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach

	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ITEM
4.1. RECEIO DE QUE ALGUNS COLEGAS FICASSEM SEM EMPREGO.	,290	,780
4.3. RECEIO DE QUE A ESCOLA PIORASSE O SEU FUNCIONAMENTO AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E DE GESTÃO.	,655	,694
4.4. RECEIO DE QUE SE PERDESSE O RELACIONAMENTO DE PROXIMIDADE COM O/A DIRETOR/A.	,557	,720
4.5. RECEIO DE QUE O BOM AMBIENTE ENTRE OS PROFESSORES SE DETERIORASSE.	,608	,706
4.9. RECEIO DE QUE PIORASSE A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO PELA ESCOLA.	,617	,703
4.11. RECEIO DE DEIXAR DE DAR CONTINUIDADE ÀS TURMAS ÀS QUAIS LECIONAVA.	,348	,776

Regista-se que o valor do Alfa de Cronbach está próximo do valor de 0,80 (0,767), pelo que podemos considerar os dados como unidimensionais, por outras



palavras, as seis variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: “*Receios quando recebeu a notícia da agregação*”.

**Tabela 6.** Estatística de consistência interna do bloco 4 do questionário (receios)

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,767</b>	<b>6</b>

As correlações entre itens são todas positivas. Não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja significativamente mais elevado. O valor máximo observado para as correlações é de 0,634, o que indicia a inexistência de multicolinearidade. Desta forma, pode considerar-se que o conceito “*Receios quando recebeu a notícia da agregação*” é determinado de forma consistente pelos seis itens que integram este conjunto de questões.

**Tabela 7.** Correlação entre itens do bloco 4 do questionário (receios)

	4.1.	4.3.	4.4.	4.5.	4.9.	4.11.
4.1.	1,000					
4.3.	,222	1,000				
4.4.	,197	,536	1,000			
4.5.	,130	,560	,541	1,000		
4.9.	,215	,634	,367	,554	1,000	
4.11.	,291	,210	,251	,233	,288	1,000

A análise de consistência interna aos itens respeitantes à questão “Que expectativas ou receios se confirmaram?” implicou igualmente a sua subdivisão em aspetos positivos e negativos. Este bloco é constituído por 6 itens referentes a aspetos positivos, para os quais se obteve o valor observado na tabela:

**Tabela 8.** Análise de consistência interna aos itens positivos do bloco 5 do questionário (expectativas)

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,766</b>	<b>6</b>

Observa-se que o valor do Alfa de Cronbach está próximo do valor de 0,80, pelo que pode considerar-se os dados como unidimensionais e que as seis variáveis medem

de forma adequada uma única dimensão: “*Expetativas que se confirmaram*”. Como se regista na tabela seguinte, não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala nem que contribuam para que o valor do Alfa de Cronbach seja significativamente mais elevado.

**Tabela 9.** Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach do bloco 5 do questionário

	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ITEM
5.2. SATISFAÇÃO PELA MUDANÇA DE DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	,438	,751
5.6. SATISFAÇÃO POR PODER MUDAR DE ESCOLA.	,605	,706
5.7. ENTUSIASMO PELO FACTO DE PASSAR A TRABALHAR NUMA ESCOLA COM MAIOR DIMENSÃO.	,678	,689
5.8. SATISFAÇÃO COM A POSSIBILIDADE DE PODER LECIONAR EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA.	,572	,715
5.10. ENTUSIASMO COM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER UM TRABALHO ARTICULADO ENTRE OS DIFERENTES CICLOS DE ENSINO.	,453	,746
5.12. SATISFAÇÃO POR PODER ACOMPANHAR O PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DURANTE MAIS ANOS.	,333	,776

**Tabela 10.** Correlação entre itens do bloco 5 do questionário

	5.2	5.6.	5.7.	5.8.	5.10.	5.12.
5.2	1,000					
5.6.	,364	1,000				
5.7.	,369	,604	1,000			
5.8.	,368	,642	,564	1,000		
5.10.	,203	,300	,429	,264	1,000	
5.12.	,245	,147	,299	,123	,409	1,000

As correlações entre itens são todas positivas. O valor máximo observado para as correlações é de 0,642, o que não indicia a existência de multicolinearidade. Para esta escala podemos considerar que o conceito “*Expetativas que se confirmaram*” é determinado de forma consistente pelos seis itens que integram este conjunto de questões.

Os aspetos negativos da mesma questão constam da seguinte tabela:

**Tabela 11.** Correlação item-total e Efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach

	CORRELAÇÃO ÍTEM-TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ÍTEM
5.1. RECEIO DE QUE ALGUNS COLEGAS FICASSEM SEM EMPREGO.	,312	,802
5.3. RECEIO DE QUE A ESCOLA PIORASSE O SEU FUNCIONAMENTO AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E DE GESTÃO.	,634	,733
5.4. RECEIO DE QUE SE PERDESSE O RELACIONAMENTO DE PROXIMIDADE COM O/A DIRETOR/A.	,561	,751
5.5. RECEIO DE QUE O BOM AMBIENTE ENTRE OS PROFESSORES SE DETERIORASSE.	,663	,725
5.9. RECEIO DE QUE PIORASSE A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO PELA ESCOLA.	,709	,712
5.11. RECEIO DE DEIXAR DE DAR CONTINUIDADE ÀS TURMAS ÀS QUAIS LECIONAVA.	,368	,798

Não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala nem que contribuam para que o valor do Alfa seja significativamente mais elevado.

**Tabela 12.** Correlação entre itens do bloco 5 do questionário

	5.1.	5.3.	5.4.	5.5.	5.9.	5.11.
5.1.	1,000					
5.3.	,228	1,000				
5.4.	,206	,574	1,000			
5.5.	,200	,557	,573	1,000		
5.9.	,327	,609	,431	,591	1,000	
5.11.	,204	,204	,181	,326	,440	1,000

As correlações entre itens são todas positivas. O valor máximo observado para as correlações é de 0,591, o que não indicia a existência de multicolinearidade. Para esta escala podemos considerar que o conceito “*Receios que se confirmaram*” é determinado de forma consistente pelos seis itens que integram este conjunto de questões. O valor do Alfa de Cronbach está próximo de 0,80 (0,789), pelo que os dados podem ser considerados unidimensionais, isto é, as 6 variáveis medem de forma adequada a dimensão “Receios que se confirmaram”.

**Tabela 13.** Estatística de consistência interna ao bloco 5 do questionário (receios)

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,789</b>	<b>6</b>

Considerando a análise de consistência interna aos itens que constituem os dois blocos de questões é seguro afirmar que avaliam de forma adequada os receios e expectativas dos docentes em relação ao processo de agregação.

### 6.1.2. Análise de consistência interna à variável “efeitos da agregação nas relações Diretor/a e os professores”

À semelhança do procedimento aplicado nos blocos 4 e 5 quis testar-se a consistência interna dos itens formulados para o bloco 6. Os itens 6.4., 6.5., 6.7. e 6.12. foram construídos pela negativa, pelo que a sua escala foi invertida de forma a poderem ser congregados com os restantes numa escala. Os itens recodificados com escala invertida são assinalados com um R.

6.1.	<i>TODOS OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CONHECEM PESSOALMENTE O/A DIRETOR/A.</i>
6.2.	<i>O/A DIRETOR/A RECONHECE O TRABALHO QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM.</i>
6.3.	<i>O/A DIRETOR/A É RECETIVO ÀS PROPOSTAS DE MELHORIA DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA APRESENTADAS PELOS PROFESSORES.</i>
R 6.4.	<i>O FOSCO CRIADO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES PELA AGREGAÇÃO DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA MÚTUA ENTRE AS DUAS PARTES.</i>
R 6.5.	<i>DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA DE QUE O/A DIRETOR/A TRATE TODOS OS DOCENTES COM EQUIDADE.</i>
6.6.	<i>O/A DIRETOR/A TEM UMA ATUAÇÃO JUSTA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.</i>
R 6.7.	<i>DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI SUBSTITUÍDA PELA UTILIZAÇÃO DO E-MAIL.</i>
6.8.	<i>DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI MELHORADA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE.</i>
6.9.	<i>O/A DIRETOR/A CONSEGUIU CRIAR UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO EFICAZ COM OS PROFESSORES.</i>
6.10.	<i>AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA MAIS FIDEDIGNA.</i>
6.11.	<i>AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO MAIS CÉLERE.</i>
R 6.12.	<i>A COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES ESTÁ HOJE REDUZIDA À TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES RELATIVAS AO FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.</i>

**Quadro 5.** Itens recodificados do bloco 6 do questionário

**Tabela 14.** Estatística de consistência interna aos itens do bloco 6 do questionário

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,828</b>	<b>12</b>

Observa-se que o valor do Alfa de Cronbach é superior a 0,80 (0,828), pelo que pode considerar-se que os dados são unidimensionais e que os 12 itens medem de forma

adequada uma única variável: “Efeitos (positivos) da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente”.

**Tabela 15.** Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach

	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ITEM
6.1. TODOS OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CONHECEM PESSOALMENTE O/A DIRETOR/A.	,548	,810
6.2. O/A DIRETOR/A RECONHECE O TRABALHO QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM.	,654	,800
6.3. O/A DIRETOR/A É RECETIVO ÀS PROPOSTAS DE MELHORIA DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA APRESENTADAS PELOS PROFESSORES.	,644	,804
R 6.4. O FOSSE CRIADO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES PELA AGREGAÇÃO DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA MÚTUA ENTRE AS DUAS PARTES.	,531	,811
R 6.5. DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA DE QUE O/A DIRETOR/A TRATE TODOS OS DOCENTES COM EQUIDADE.	,598	,805
6.6. O/A DIRETOR/A TEM UMA ATUAÇÃO JUSTA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.	,621	,805
R 6.7. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI SUBSTITUÍDA PELA UTILIZAÇÃO DO E-MAIL.	,269	,835
6.8. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI MELHORADA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE.	,249	,834
6.9. O/A DIRETOR/A CONSEGUIU CRIAR UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO EFICAZ COM OS PROFESSORES.	,658	,804
6.10. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA MAIS FIDEDIGNA.	,341	,825
6.11. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO MAIS CÉLERE.	,306	,828
R 6.12. A COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES ESTÁ HOJE REDUZIDA À TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES RELATIVAS AO FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	,497	,814

Embora não existam itens correlacionados de forma negativa com a escala, os itens 6.7. e 6.8. contribuem para que o valor do Alfa não seja ainda mais elevado. Verifica-se ainda que a correlação dos itens R 6.7 e 6.8 com a escala é inferior a 0,30.

**Tabela 16.** Correlação entre itens do bloco 6 do questionário

	6.1.	6.2.	6.3.	R 6.4.	R 6.5.	6.6.	R 6.7.	6.8.	6.9.	6.10.	6.11.	6.12.
6.1.	1,000											
6.2.	,517	1,000										
6.3.	,398	,632	1,000									
R 6.4.	,328	,395	,411	1,000								
R 6.5.	,392	,424	,475	,610	1,000							
6.6.	,404	,576	,659	,373	,480	1,000						
R 6.7.	,206	,199	,176	,311	,321	,180	1,000					
6.8.	,196	,154	,120	,078	,152	,149	-,154	1,000				
6.9.	,369	,510	,544	,401	,416	,507	,174	,274	1,000			
6.10.	,279	,243	,156	,075	,106	,199	,039	,351	,349	1,000		
6.11.	,175	,212	,183	,070	,096	,135	-,082	,401	,333	,544	1,000	
R 6.12.	,313	,397	,414	,359	,350	,374	,368	,088	,400	,058	,107	1,000

As correlações entre itens são positivas, à exceção de duas ligeiramente negativas (entre os itens R 6.7. e 6.8. e entre os itens R 6.7. e 6.11.). O valor máximo observado é

de 0,632, o que não indicia a existência de multicolinearidade. Para esta escala podemos considerar que o conceito “Efeitos (positivos) da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente” é determinado de forma consistente pelos 12 itens que integram este conjunto de questões. No entanto, em estudos posteriores, poderá ser dada especial atenção à formulação dos itens R 6.7. e 6.8 ou mesmo repensada a sua utilização.

### 6.1.3. Análise de consistência interna à variável “Efeitos da agregação nas relações docentes inter pares”

Para proceder a esta análise, os itens 7.1., 7.5., 7.6., 7.9., 7.11. e 7.12. foram formulados pela negativa, pelo que a sua escala foi invertida de forma a poderem ser congregados numa escala com os restantes itens. Os itens recodificados são assinalados com um R:

R 7.1.	<i>R 7.1. OS DOCENTES CONFIAM MENOS UNS NOS OUTROS PARA CONVERSAREM SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS (INDISCIPLINA DOS ALUNOS, INSUCESSO ESCOLAR, POR EXEMPLO).</i>
7.2.	<i>A CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS PROFESSORES AUMENTOU DESDE A AGREGAÇÃO.</i>
7.3.	<i>OS DOCENTES TROCAM ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS COM MAIOR REGULARIDADE.</i>
7.4.	<i>OS PROFESSORES AJUDAM-SE MUTUAMENTE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PROFISSIONAIS.</i>
R 7.5.	<i>OS DOCENTES QUE EXERCEM FUNÇÕES EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM DIFICULDADE EM CRIAR NOVOS LAÇOS DE AMIZADE COM OUTROS COLEGAS</i>
R 7.6.	<i>DESDE A AGREGAÇÃO PASSOU A HAVER MAIS CONFLITOS ENTRE COLEGAS.</i>
7.7.	<i>A DIMENSÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR BENEFICIA O TRABALHO ARTICULADO ENTRE TODOS OS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO.</i>
7.8.	<i>AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR SÃO PROPÍCIAS À ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS.</i>
R 7.9.	<i>O TRABALHO EM SUB-GRUPOS DISCIPLINARES FEZ COM QUE OS PROFESSORES SE ISOLEM DOS RESTANTES DOCENTES DO DEPARTAMENTO CURRICULAR.</i>
7.10.	<i>AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO AGORA UTILIZADAS NO AGRUPAMENTO CONTRIBUEM PARA UMA MAIOR PROXIMIDADE ENTRE OS DOCENTES DO MESMO DEPARTAMENTO CURRICULAR</i>
R 7.11.	<i>OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES PASSARAM A PARTICIPAR MENOS NA TOMADA DE DECISÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.</i>
R 7.12.	<i>AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ESTÃO REDUZIDAS À COMUNICAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO.</i>

**Quadro 6.** Itens recodificados do bloco 7 do questionário

**Tabela 17.** Estatística de consistência interna aos itens do bloco 7 do questionário

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,760</b>	<b>12</b>

O valor do Alfa de Cronbach é superior a 0,70, assim pode considerar-se que os dados são unidimensionais e que os 12 itens medem de forma aceitável uma única variável: “Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos de escolas nas relações docentes interpares”.

**Tabela 18.** Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach

	CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ITEM
R 7.1. OS DOCENTES CONFIAM MENOS UNS NOS OUTROS PARA CONVERSAREM SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS (INDISCIPLINA DOS ALUNOS, INSUCESSO ESCOLAR, POR EXEMPLO).	,415	,741
7.2. A CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS PROFESSORES AUMENTOU DESDE A AGREGAÇÃO.	,461	,737
7.3. OS DOCENTES TROCAM ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS COM MAIOR REGULARIDADE.	,459	,736
7.4. OS PROFESSORES AJUDAM-SE MUTUAMENTE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PROFISSIONAIS.	,463	,737
R 7.5. OS DOCENTES QUE EXERCEM FUNÇÕES EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM DIFICULDADE EM CRIAR NOVOS LAÇOS DE AMIZADE COM OUTROS COLEGAS	,410	,741
R 7.6. DESDE A AGREGAÇÃO PASSOU A HAVER MAIS CONFLITOS ENTRE COLEGAS.	,387	,744
7.7. A DIMENSÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR BENEFICIA O TRABALHO ARTICULADO ENTRE TODOS OS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO.	,398	,743
7.8. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR SÃO PROPÍCIAS À ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS.	,440	,738
R 7.9. O TRABALHO EM SUB-GRUPOS DISCIPLINARES FEZ COM QUE OS PROFESSORES SE Isolem DOS RESTANTES DOCENTES DO DEPARTAMENTO CURRICULAR.	,307	,753
7.10. AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO AGORA UTILIZADAS NO AGRUPAMENTO CONTRIBUEM PARA UMA MAIOR PROXIMIDADE ENTRE OS DOCENTES DO MESMO DEPARTAMENTO CURRICULAR	,445	,738
R 7.11. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES PASSARAM A PARTICIPAR MENOS NA TOMADA DE DECISÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	,232	,761
R 7.12. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ESTÃO REDUZIDAS À COMUNICAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO.	,356	,748

Não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado. Verifica-se ainda que a correlação do item R 7.11. com a escala é inferior a 0,30.

**Tabela 19.** Correlação entre itens do bloco 7 do questionário

	R 7.1.	7.2.	7.3.	7.4.	R 7.5.	R 7.6.	7.7.	7.8.	R 7.9.	7.10.	R 7.11.	R 7.12.
R 7.1.	1,000											
7.2.	,286	1,000										
7.3.	,167	,462	1,000									
7.4.	,342	,357	,530	1,000								
R 7.5.	,161	,289	,245	,141	1,000							
R 7.6.	,426	,267	,190	,208	,300	1,000						
7.7.	,144	,325	,328	,226	,228	,085	1,000					
7.8.	,072	,260	,288	,238	,233	,053	,479	1,000				
R 7.9.	,308	,102	,094	,245	,221	,217	,022	,088	1,000			
7.10.	,263	,287	,405	,298	,133	,219	,379	,362	,062	1,000		
R 7.11.	,156	-,012	-,084	,000	,192	,104	,042	,157	,267	,064	1,000	
R 7.12.	,156	,067	,121	,130	,248	,201	,089	,325	,184	,102	,442	1,000

As correlações entre itens são positivas, à exceção de duas ligeiramente negativas (entre os itens 7.2. e R 7.11. e entre os itens 7.3. e R 7.11.). O valor máximo observado para as correlações é de 0,530, o que não indicia a existência de multicolinearidade. Para esta escala, podemos considerar que o conceito “Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos de escolas nas relações docentes interpares” é determinado de forma consistente pelos 12 itens que integram este conjunto de questões. No entanto, em estudos posteriores, poderá ser dada especial atenção à formulação do item R 7.11. ou mesmo ponderada a sua utilização.

#### **6.1.4. Análise da consistência interna à variável “Efeitos da agregação no envolvimento e participação dos docentes na vida da escola”.**

Para proceder a esta análise, e tal como ocorreu com os blocos anteriores (6 e 7) foi invertida a escala dos itens formulados pela negativa (8.2., 8.5., 8.6., 8.7. e 8.8.), de forma a poderem ser congregados com os restantes numa escala. Os itens recodificados são assinalados com um R no quadro seguinte:

8.1.	<i>OS PROFESSORES CONTRIBUEM MAIS ATIVAMENTE PARA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.</i>
R 8.2.	<i>O GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVAS (DEPARTAMENTO CURRICULAR, CONSELHO PEDAGÓGICO, POR EXEMPLO) DA ESCOLA DIMINUIU EM RESULTADO DA AGREGAÇÃO.</i>
8.3.	<i>O SENTIMENTO DE PERTENÇA DOS PROFESSORES À ESCOLA AUMENTOU, EM RESULTADO DA CRIAÇÃO DO “MEGA- AGRUPAMENTO”.</i>
8.4.	<i>HÁ UMA MAIOR MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE MELHOREM O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.</i>
R 8.5.	<i>A PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS, COMO VISITAS DE ESTUDO, É MAIS DIFÍCIL DEVIDO À INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS DOS DOCENTES.</i>
R 8.6.	<i>OS DOCENTES QUE LECIONAM EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA/UNIDADE DE GESTÃO TÊM MENOS DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA PARTICIPAREM NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO.</i>
R 8.7.	<i>OS PROFESSORES PARTICIPAM MENOS EM MOMENTOS DE CONVÍVIO INFORMAL, TAIS COMO COMEMORAÇÕES, JANTARES, EVENTOS CULTURAIS E/OU DESPORTIVOS PROMOVIDOS PELA DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.</i>
R 8.8.	<i>OS PROFESSORES SENTEM-SE MENOS MOTIVADOS PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE PROMOVAM O NOME DO AGRUPAMENTO PERANTE A COMUNIDADE EDUCATIVA.</i>
8.9.	<i>O AGRUPAMENTO MANTÉM RELAÇÕES DE PROXIMIDADE COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.</i>
8.10.	<i>O AGRUPAMENTO MANTÉM BOAS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO COM OUTROS PARCEIROS SOCIAIS E EDUCATIVOS, TAIS COMO A AUTARQUIA, EMPRESAS, ASSOCIAÇÕES CULTURAIS, CENTRO DE SAÚDE.</i>

**Quadro 7.** Itens recodificados do bloco 8 do questionário.



**Tabela 20.** Estatística de consistência interna aos itens do bloco 8 do questionário.

ALFA DE CRONBACH	N DE ITENS
<b>0,798</b>	<b>10</b>

O valor do Alfa de Cronbach está próximo de 0,80, pelo que podemos considerar os dados unidimensionais: os 10 itens medem de forma adequada a variável “Efeitos (positivos) da agregação na participação e envolvimento dos docentes na vida da Escola”.

**Tabela 21.** Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item no valor de Alfa de Cronbach

	CORRELAÇÃO ITEM- TOTAL CORRIGIDA	ALFA DE CRONBACH SEM O ITEM
8.1. OS PROFESSORES CONTRIBUEM MAIS ATIVAMENTE PARA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.	,441	,784
R 8.2. O GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVAS (DEPARTAMENTO CURRICULAR, CONSELHO PEDAGÓGICO, POR EXEMPLO) DA ESCOLA DIMINUIU EM RESULTADO DA AGREGAÇÃO.	,468	,781
8.3. O SENTIMENTO DE PERTENÇA DOS PROFESSORES À ESCOLA AUMENTOU, EM RESULTADO DA CRIAÇÃO DO “MEGA- AGRUPAMENTO”.	,356	,793
8.4. HÁ UMA MAIOR MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE MELHOREM O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	,579	,769
R 8.5. A PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS, COMO VISITAS DE ESTUDO, É MAIS DIFÍCIL DEVIDO À INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS DOS DOCENTES.	,454	,783
R 8.6. OS DOCENTES QUE LECIONAM EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA/UNIDADE DE GESTÃO TÊM MENOS DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA PARTICIPAREM NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO.	,504	,777
R 8.7. OS PROFESSORES PARTICIPAM MENOS EM MOMENTOS DE CONVÍVIO INFORMAL, TAIS COMO COMEMORAÇÕES, JANTARES, EVENTOS CULTURAIS E/OU DESPORTIVOS PROMOVIDOS PELA DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	,633	,759
R 8.8. OS PROFESSORES SENTEM-SE MENOS MOTIVADOS PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE PROMOVAM O NOME DO AGRUPAMENTO PERANTE A COMUNIDADE EDUCATIVA.	,652	,756
8.9. O AGRUPAMENTO MANTÉM RELAÇÕES DE PROXIMIDADE COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA- AGRUPAMENTO”.	,257	,802
8.10. O AGRUPAMENTO MANTÉM BOAS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO COM OUTROS PARCEIROS SOCIAIS E EDUCATIVOS, TAIS COMO A AUTARQUIA, EMPRESAS, ASSOCIAÇÕES CULTURAIS, CENTRO DE SAÚDE.	,338	,794

Não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja significativamente mais elevado. Verifica-se ainda que a correlação do item 8.9. com a escala é inferior a 0,30.

**Tabela 22.** Correlação entre itens do bloco 8 do questionário

	8.1.	R 8.2.	8.3.	8.4.	R 8.5.	R 8.6.	R 8.7.	R 8.8.	8.9.	8.10.
8.1.	1,000									
R 8.2.	,196	1,000								
8.3.	,356	,129	1,000							
8.4.	,526	,257	,512	1,000						
R 8.5.	,147	,310	,207	,258	1,000					
R 8.6.	,230	,329	,121	,270	,435	1,000				
R 8.7.	,327	,416	,164	,349	,416	,492	1,000			
R 8.8.	,324	,512	,146	,416	,380	,495	,661	1,000		
8.9.	,157	,018	,240	,306	,085	,092	,156	,115	1,000	
8.10.	,153	,274	,158	,220	,133	,105	,231	,243	,373	1,000

As correlações entre itens são todas positivas. O valor máximo observado é de 0,661, o que não indicia a existência de multicolinearidade. Assim, para esta escala, podemos considerar que a dimensão “Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola” é determinada de forma consistente pelos 10 itens que integram este conjunto de questões. No entanto, em estudos posteriores, poderá ser dada especial atenção à formulação do item 8.9.

## 6.2. Agrupamentos de escolas envolvidos no estudo

Os três agrupamentos de escolas selecionados para a investigação situam-se na zona centro de Portugal continental. Procede-se a uma sucinta descrição de cada um dos municípios, de acordo com dados obtidos por recurso ao sítio do INE (Instituto Nacional de Estatística), e aos sítios das respetivas câmaras municipais.

Tomando por referência a NUT - Nomenclatura de Unidades Territoriais, criada para efeitos estatísticos e definida ao nível comunitário (INE), começa por explicar-se que os concelhos de A, B e C estão integrados na NUT II (isto é, sub-região Centro de Portugal continental) e NUT III (que se encontra dividida em trinta sub-regiões): dois pertencem à sub-região Beira Interior Norte, e um à sub-região Baixo-Mondego. O concelho A, com uma área geográfica de 199,8 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 60,9 habitantes por km<sup>2</sup> (INE, 2010), integra quinze freguesias. O concelho B com uma densidade populacional de 109,7 habitantes por km<sup>2</sup>, e uma área de 126, 4 km<sup>2</sup> (INE, 2010), tem cinco freguesias. O concelho C, com uma área de 216,7 km<sup>2</sup>, e uma densidade populacional de 77, 3 habitantes por km<sup>2</sup>, é composto por onze freguesias (INE, 2010).

Para uma caracterização dos agrupamentos de escolas em estudo recorreu-se não apenas às informações que constam dos respetivos sítios de internet, mas também aos relatórios de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação (nos casos em que estão disponíveis porque os agrupamentos de escolas foram sujeitos a uma ação de avaliação externa por parte deste organismo).

A primeira constatação de que há um “antes” e um “depois” resultante da agregação destes “mega-agrupamentos de escolas” surge da consulta aos documentos colocados nos sítios de internet dos agrupamentos de escolas: em março de 2013, altura em que foram recolhidas estas informações, alguns encontravam-se ainda por atualizar com informação respeitante à sua agregação, outros, embora com data de vigência de 2012-2015, apresentam escassas ou nenhuma informação acerca da nova estrutura organizacional.

### **6.2.1. Agrupamento A**

O Agrupamento de Escolas A decorreu da agregação em 2010, com outro Agrupamento de Escolas localizado a cerca de 15 km. O relatório elaborado em resultado de uma ação de avaliação externa ao Agrupamento, em fevereiro de 2008, refere que este foi inaugurado em 2003 e que em 2007/2008 integrava três Jardins de Infância, uma Escola do 1.º Ciclo, e uma Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, num total de 407 alunos, distribuídos do seguinte modo: Educação Pré-Escolar, 70 alunos (4 grupos); 1.º Ciclo 125 (6 turmas); 2.º e 3.º Ciclos, 212 (4 turmas do 2º e 10 do 3º). Tinha ainda duas turmas de Percurso Curricular Alternativo e duas turmas de Cursos de Educação Formação. O seu corpo docente era então constituído por 54 docentes, dos quais 31 pertenciam ao quadro do Agrupamento.

Em termos de contexto socioeconómico, o mesmo documento informa que o Agrupamento está localizado num meio rural, com alguma proximidade a áreas urbanas. As principais atividades económicas são a agricultura, os serviços e a indústria.

Relativamente ao perfil dos encarregados de educação, afirma-se que “(...) a maioria das famílias possui um nível de escolaridade baixo”, conclusão retirada a partir da análise de uma amostra de 525 encarregados de educação: apenas 2% tem habilitações académicas ao nível do ensino superior. Em relação a apoios socioeconómicos aos alunos, informa-se que 28% beneficia de auxílios económicos, o que reflete o contexto do qual são provenientes.

A escola sede é descrita como tendo boas condições, por ser de construção recente e ter espaços específicos para o desenvolvimento de determinadas atividades (tais como laboratórios, por exemplo).

Quanto à Escola Secundária, a atual sede do recém-formado “mega-agrupamento” do concelho foi inaugurada em 1982. Antes da fusão, para além do ensino secundário, tinha turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, 3 turmas de Cursos de Educação Formação, Ensino Secundário - 10.º, 11.º, 12.º ano; 2 Cursos Profissionais (Curso Profissional Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos - de 3 anos. Era frequentada por cerca de 470 alunos. Relativamente ao corpo docente, era formado por 64 professores.

O atual Projeto Educativo do Agrupamento, que apresenta o lema “Para formar mais e melhor numa escola participada e participativa, agradável e segura” tem um período de vigência de 2012/2015. Em jeito de caracterização do Agrupamento, num tópico intitulado “Quem somos”, são afirmados os valores orientadores da ação educativa:

Somos uma comunidade escolar que partilha um espaço concelhio que é comum, partilhando experiências e conhecimentos. Somos uma comunidade educativa porque sentimos satisfação e realização pelo crescimento harmonioso desta população a que pertencemos. Somos uma comunidade educativa porque sofremos a insatisfação quando os resultados não correspondem ao desejado, não indo ao encontro das expectativas (p.2).

O Agrupamento é presentemente constituído pelas seguintes unidades de gestão: 12 Jardins de Infância; 2 Escolas Básicas do 1.º ciclo; 2 Escola Básica Integradas, 1 Centro Escolar; 1 Escola Básica do 2.º ciclo que tem quatro turmas do 1.º ciclo; 1 Escola Básica do 2.º Ciclo, 1 Escola Secundária com 3.º Ciclo. Fornecidos pelos serviços administrativos, os números oficiais por nível de ensino relativos aos alunos e docentes do Agrupamento, para o ano letivo de 2012/2013, são os seguintes:

AGRUPAMENTO de Escolas A	N.º alunos					
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Total
	243	413	268	410	279	1556
	N.º docentes					
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Total
	15	21	27	30	65	158

**Quadro 8.** Número de alunos e docentes por ciclo de ensino do Agrupamento A

### 6.2.2. Agrupamento B

Tal como existe hoje, o Agrupamento B adveio da fusão de dois Agrupamentos de Escolas, um localizado na Sede do concelho e outro a cerca de 15 kms de distância.

Como informa o relatório de novembro de 2008 da equipa responsável pela Avaliação Externa da Escola, o Agrupamento agregado situa-se fora da sede do concelho, num meio essencialmente rural, tendo como principal atividade económica a arboricultura, embora uma parte da população ativa trabalhe no comércio e serviços.

Em 2008/09, o Agrupamento tinha uma população escolar de 490 alunos distribuídos pelos diferentes níveis de ensino: 80 na Educação Pré-Escolar (cinco grupos), 153 no 1.º Ciclo (9 turmas), 193 nos 2.º e 3.º Ciclos (4 e 6 turmas respetivamente). Tinha também 2 turmas de Cursos de Educação Formação (24 alunos) e 2 turmas de Cursos de Educação e Formação para Adultos (40 alunos). O seu corpo docente era constituído por 64 professores, dos quais 54 pertenciam ao quadro.

É mencionado que uma percentagem significativa de alunos apresentava carências de ordem económica, pelo que beneficiava de apoio da Ação Social Escolar: 39% no 1.º Ciclo, 68% no 2.º Ciclo e 51% no 3.º Ciclo. De uma amostra de 381 alunos apenas 46 (12%) possui computador com ligação à Internet. Quanto aos encarregados de educação, e no que concerne às suas habilitações académicas, de uma amostra de 522, 39% têm um curso médio ou superior.

Somos ainda informados sobre o bom estado de conservação do edifício da escola sede (inaugurada em 2004) e que dispõe de instalações para o estudo das diferentes disciplinas do currículo (tem laboratórios, sala de informática, pavilhão gimnodesportivo e biblioteca/centro de recursos).

Quanto ao Agrupamento de Escolas da sede do concelho, o relatório da equipa responsável pela sua avaliação externa em dezembro de 2009 esclarece que abrangia nessa altura três das cinco freguesias do concelho, integrando cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º Ciclo, e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário, escola sede do Agrupamento. O mesmo documento refere que a EB1 da sede do concelho se debate com falta de espaço, pelo que 4 turmas ocupavam escolas que haviam sido entretanto desativadas. Por outro lado, há também uma menção à excelência das instalações do Jardim de Infância e da Escola Sede do Agrupamento (cujo edifício foi renovado em 2006/07) que, contudo, não tem espaço suficiente para receção e atendimento aos encarregados de educação.

Em 2009/10, o Agrupamento tinha uma população escolar de 1177 alunos: 125 na Educação Pré-Escolar (8 grupos), 388 no 1.º Ciclo (25 turmas), 294 no 2.º Ciclo (10 turmas, uma das quais de Percurso Curricular Alternativo), 293 no 3.º Ciclo (18 turmas, das quais 4 eram PCA), 144 no Ensino Secundário (7 turmas), 8 num Curso de Educação Formação, e 15 num Curso Profissional. O Agrupamento recebe um número considerado significativo pelos autores deste relatório (6%) de alunos oriundos de instituições de acolhimento. No que diz respeito a apoios de ordem socioeconómica, 36% dos alunos beneficia de auxílios económicos. No que se refere ao uso das tecnologias de informação e comunicação, 50,3% dos alunos têm computador em casa, mas apenas 31,2% tem acesso à Internet.

Quanto ao perfil dos encarregados de educação, são avançados dados relativos à sua atividade profissional (fundamentalmente do setor terciário), e formação académica: 70,4% têm formação inferior ou igual ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos de recursos humanos, o Agrupamento tinha nesse ano letivo um corpo docente formado por 158 professores, dos quais 126 pertenciam ao quadro e 32% eram contratados. Uma informação interessante é acrescentada a este ponto: “Cerca de 50,8% dos docentes foram colocados no Agrupamento, pela primeira vez, no presente ano lectivo. A faixa etária mais numerosa está acima dos 40 anos, e 70,2% tem mais de dez anos de experiência de ensino” (Avaliação Externa das Escolas, Relatório de Escola).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas disponibilizado na sua página de Internet tem um período de vigência entre 2013/2016. No documento, não são feitas referências específicas à sua caracterização, o que indicia que se encontra ainda uma fase de transição. Antes, são definidos eixos de atuação em cada uma das áreas de melhoria consideradas prioritárias e são delineadas medidas e estratégias de intervenção bem como prazos de concretização: “sucesso escolar”, “cidadania consciente e interventiva”, “disciplina/indisciplina”, “participação e envolvimento da comunidade educativa”, “formação docente e não docente”, “articulação curricular”, e finalmente, “comunicação/divulgação da informação”.

De acordo com dados igualmente constantes da sua página de internet, o Agrupamento de Escolas é constituído pelas seguintes unidades de gestão: sete Jardins de Infância; um Centro Educativo, seis Escolas Básicas do 1.º Ciclo, uma Escola Básica 2, 3 com ensino Secundário, e uma Escola Básica com Jardim de Infância.

Fornecidos pelos serviços administrativos, os números oficiais por nível de ensino relativos aos alunos e docentes do Agrupamento, para o ano letivo de 2012/2013, são os seguintes:

AGRUPAMENTO de Escolas B	n.º alunos					
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Total
	171	445	271	479	299	1665
	n.º docentes					
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Total
	13	33	36	94		176

**Quadro 9.** Número de alunos e docentes por ciclo de ensino do Agrupamento B

A história da sede do agrupamento, a Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos e Secundária, remonta a 1972, ano em que entrou em funcionamento. Foi inaugurada em setembro de 1973 pelo então Ministro da Educação Veiga Simão.

Das suas quatro décadas da sua existência são destacados acontecimentos de ordem vária, respeitantes à vida da Escola e às mudanças a que as suas instalações foram sendo sujeitas. É por exemplo referida a origem do nome deste estabelecimento de ensino, atribuído a um notável natural de uma freguesia do concelho, e que se distinguiu nas áreas científicas de Mecânica Celeste e Astronomia, e pela obra *A Cartilha do Povo* (1884); é assinalado o facto de a escola inicialmente não dispor de instalações para a prática de educação física, nem de ter refeitório; é mencionada a mudança de nome no pós-25 de abril para a recuperação do nome do seu patrono em 1993, por decisão do Governo e sob proposta do Conselho Diretivo de então.

Em 1997/98, a Escola passou a ser "Escola Básica 2,3 c/ Ensino Secundário", por já incluir os três níveis de ensino, ligeiramente alterada para a atual designação de "Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário", sendo agora a Sede do Agrupamento de Escolas.

Em 2005/2006, os pavilhões que até então eram as instalações desta escola foram destruídos (à exceção de um), para dar lugar a edifícios novos (blocos), que entraram em funcionamento em 2006/07.

### 6.2.3. Agrupamento de Escolas C

À data da recolha de dados o Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas C uma nota informativa na capa, segundo a qual o documento se encontra em remodelação em virtude da fusão dos agrupamentos de escolas da sede de concelho com outro agrupamento a cerca de 15 kms de distância. O Projeto Educativo que é disponibilizado na página do agrupamento também ainda não espelha a nova realidade organizacional, o que poderá ser sintomático da complexidade de gerir um território educativo disperso e vasto. É um documento anterior à fusão com o Agrupamento e tem o período de vigência de 2009 a 2013 - coincidente com a duração do projeto de intervenção da Diretora então eleita. Não obstante, é possível saber que o Agrupamento de Escolas foi constituído no ano letivo de 2005/06. Foi assim designado até 2010, quando passou a ser o Agrupamento de Escolas C, em resultado da agregação com outro agrupamento do concelho. Da caracterização feita naquele documento (Projeto Educativo), são fornecidas algumas informações acerca do seu patrono. São também apresentados dados relativamente ao que se designa por “dimensão humana” do agrupamento (que incluem o número de alunos por ciclo, de docentes e de pessoal não docente). Em 2009, de acordo com o Projeto Educativo, o Agrupamento era composto “(...) para além da escola sede, por 10 Jardins de Infância e 11 estabelecimentos de ensino do 1.ºCiclo” (p. 5), num total de 22 estabelecimentos de ensino, que abrangiam seis freguesias do concelho.

Em contraste com estes documentos, o regulamento interno do Agrupamento de Escolas, com a data de dezembro de 2010, apresenta já uma versão atualizada das unidades de gestão que o constituem: dez Jardins de Infância; oito Escolas do 1.º Ciclo; duas Escolas 2.º, 3.º e Secundária. Segundo dados facultados pelos serviços administrativos do Agrupamento, os números relativos aos alunos e professores deste estabelecimento de ensino no ano letivo de 2012/2013 são os seguintes:

Agrupamento de Escolas C	N.º alunos					
	Pré-Escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Total
	255	410	233	333	189	1430
	Nº docentes					
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Total
	16	30	36	80		171

**Quadro 10.** Número de alunos e docentes por ciclo de ensino do Agrupamento C



A Escola Básica está situada na localidade com o mesmo nome. Está a uma distância de cerca de 17 km da sede do Agrupamento. É um meio predominantemente rural, em que uma parte significativa da população se dedica à agricultura e à silvicultura como atividades económicas.

De acordo com o historial que consta da sua página de Internet, informa-se que abriu em 25 de setembro de 1995, tendo sido inaugurada em 1999 pelo então Primeiro-Ministro António Guterres. Passou a ser Agrupamento de Escolas em 2002. É feita alusão a algumas efemérides e eventos organizados pela escola, tais como a realização de uma Feira Medieval em 2001, a realização de competições desportivas, visitas de estudo, e participação num concurso televisivo.

Dos documentos que têm um separador na página para respetiva consulta, apenas o regulamento interno do agrupamento estava disponível à data de consulta e de recolha de dados. Data de 2009, apresentando ainda a estrutura orgânica do período anterior à agregação. Nessa altura faziam parte integrante do agrupamento um Jardim de Infância, uma Sala de Apoio a uma localidade, e a Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3º Ciclos, como sede do então Agrupamento de Escolas, as informações mais recentes constantes da página são do ano letivo 2009/10 e dizem respeito às pautas de avaliação das turmas do 2.º e 3.º Ciclos.

Feita a caracterização geral dos Agrupamentos em estudo procede-se agora à apresentação e discussão de dados. Deste modo, interessa retomar as questões de investigação que nortearam o enquadramento teórico e o trabalho de investigação empírica. Tendo por referência a questão de partida - “Que mudanças foram sentidas pelos diretores e professores, ao nível relacional e de participação na vida escolar, em resultado da criação de mega - agrupamentos?” - foram elaboradas três questões de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente?
2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações docentes humanas e profissionais interpares?
3. De que forma a constituição de mega - agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida destes agrupamentos de escolas?

A par da apresentação dos dados recolhidos com relevância para a investigação, procurar-se-á responder a cada uma destas questões em coordenação com o quadro de

referência teórico igualmente evocado para o efeito. A metodologia seguida para a apresentação e discussão dos dados foi a seguinte: cada questão de investigação é analisada tendo por referência primeiro os dados recolhidos nas entrevistas e em seguida os que foram obtidos por meio da aplicação do questionário, sendo desse modo comparadas as perspectivas dos sujeitos participantes na investigação: os Diretores e os professores.

### **6.3. Perfil dos entrevistados e dos inquiridos**

O perfil dos Diretores que participaram na investigação foi construído a partir dos seus testemunhos nas entrevistas. Detentores de um trajeto profissional vasto, traduzido no seu tempo de serviço - entre 26 anos, os dois Diretores, e 30 anos, a Diretora - todos possuem formação especializada (dois têm mestrado em Administração e Gestão Escolar, e outro uma pós-graduação em Gestão em Entidades Públicas), e experiência profissional anterior em cargos de gestão escolar (Conselho Diretivo, Conselho Executivo e Diretor).

À data da agregação, os três exerciam o cargo de Diretor para o qual tinham sido eleitos pouco tempo antes da agregação dos Agrupamentos. Nessa altura, integraram a Comissão Administrativa Provisória nomeada pela Direção Regional de Educação, por um ano letivo, e foram candidatos ao procedimento concursal para o cargo de Diretor no ano seguinte, do qual saíram vencedores.

É preciso ressaltar um aspeto que diferencia os três entrevistados. Enquanto os Diretores do Agrupamento A e C já eram Diretores da Escola Secundária que passou a ser a Sede do Agrupamento de Escolas constituído por via da agregação em 2010, o Diretor do Agrupamento B dirigia um Agrupamento que estava fora da sede do concelho, integrou a CAP e depois saiu vencedor de um processo eleitoral algo conturbado que acabou por seguir para as instâncias judiciais, pelo que a resposta a algumas questões que suscitam uma comparação entre o passado e o presente se referem à sua experiência enquanto Diretor de um dos Agrupamentos agregados.

O inquérito por questionário foi aplicado a todos os docentes dos Agrupamentos com as seguintes taxas de retorno: no Agrupamento A, com 158 docentes, foram devolvidos 74 questionários, o que se traduziu numa taxa de retorno de 46,8%. No Agrupamento B, onde exercem funções 171 docentes, foram devolvidos 67 questionários, o que corresponde a 39% do universo inquirido. No Agrupamento C, com

176 professores, devolveram o questionário cerca de 96 professores, o que representa 54,5% do corpo docente. A amostra global é assim constituída por 237 questionários, sendo que 31% pertencem ao Agrupamento A, 28% ao Agrupamento B, e 41% ao Agrupamento C.

No que concerne o nível de ensino lecionado, 11% dos professores ensinam no pré-escolar, 29% no 1.º CEB, 16% no 2.º CEB, 35% no 3.º CEB/Secundário e 9% no Secundário.

Em termos de categoria profissional, 8% dos inquiridos são contratados, 17% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, e 75% são do Quadro de Agrupamento.

Quanto ao tempo de exercício no ensino expresso em anos, observa-se que 1% tem entre 0-5 anos, 3% tem 6-10 anos, 17% tem 11-15 anos, 21% tem 16-20 anos, 27% tem 21-25 anos, 19% tem 26-30 anos, e 12% tem mais de 30 anos.

Uma percentagem de 26% do total dos docentes inquiridos apenas ficou colocado no agrupamento depois de 2009/2010, o que interessará para verificar se houve padrões de resposta diferentes aos blocos 4, 5, 6 7 e 8, entre este grupo e o grupo de docentes que acompanhou todo o processo de agregação, por já estar ao serviço da escola antes de 2009/2010.

Pelas mesmas razões, interessava ainda saber se o universo de inquiridos trabalhava em mais do que uma unidade de gestão/Escola pertencente ao Agrupamento. Verifica-se que 43% exerce funções apenas na Escola Sede do Agrupamento, 39% apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede, 15% em duas Escolas, e apenas 3% em mais do que duas Escolas do Agrupamento.

#### **6.4. Memórias dos sujeitos participantes no estudo: reações, receios e expetativas**

Na ponderação da abordagem nas entrevistas à temática da constituição dos mega-agrupamentos de escolas tornou-se clara a necessidade de fazer uma incursão no tempo, para que fosse compreendida a forma como as agregações se desencadearam. Assim, o respetivo guião foi estruturado em dois momentos: o primeiro, com um caráter diacrónico, procurou evocar as memórias dos entrevistados sobre o início desta reforma administrativa; o segundo, já mais focado na experiência presente, quis averiguar os seus efeitos.

Pela forma súbita como esta reforma foi aplicada, tal como foi mencionado no capítulo 1 deste estudo, afigurou-se praticamente impossível tratar os seus efeitos nas

escolas sem indagar acerca de como tudo teve início. Por um lado, pela necessidade de observar se há um “antes” e um “depois” nas relações profissionais nos Agrupamentos de Escolas agregados. Por outro, pelo imperativo de contextualizar as circunstâncias da agregação nos Agrupamentos envolvidos neste estudo, até porque alguns dos constrangimentos criados pela celeridade da sua aplicação persistem até hoje, como também se irá perceber nos testemunhos dos Diretores.

A partir dos elementos recolhidos nas entrevistas, fica a saber-se que antes da agregação os três entrevistados exerciam o cargo de Diretor - dois tinham sido eleitos em 2009 – e que a maneira apressada e precipitada como o processo decorreu no seu Agrupamento apresenta muitas semelhanças. Embora parco nas palavras, o Diretor do Agrupamento A foi elucidativo: “Recebe-se um fax a dizer “a partir do dia tal... há um novo agrupamento”! Basicamente (...) em termos sumários, foi mais ou menos isto que aconteceu.”

A este respeito, o Diretor do Agrupamento B declara: “Eu sou convocado para uma reunião na DREC com a minha Presidente do Conselho Geral, o outro Diretor com a Presidente do Conselho Geral homólogo, e fomos confrontados com [a informação]: - Vai haver uma agregação, ponto (...)”.

Em termos idênticos, a Diretora do Agrupamento C relembra que foi convocada em meados de julho para uma reunião na DREC, juntamente com a Presidente do Conselho Geral. Tinha entretanto sabido que a Diretora da outra escola do concelho também tinha sido convocada. Aí recebe a indicação de que “estava tudo decidido”: [A Diretora Regional] disse: “vou nomeá-la para Presidente da Comissão Administrativa Provisória porque a senhora é Diretora da Escola Secundária”, e virou-se para a minha colega dizendo “a senhora vai ser um dos elementos da CAP, e agora escolham a terceira”.

A resistência a uma mudança tão súbita e drástica foi verbalizada por todos os entrevistados na reunião na DREC em que lhes foi comunicada a agregação das escolas:

Eu argumentei um conjunto de aspetos que me pareceram relevantes, entre os quais a própria distância que separava na altura [15 km] – e que separa hoje - as duas escolas pólo: de um lado uma escola EB 2/3 com secundário, e do outro lado uma escola EBI/JI, desde o Pré-Escolar até aos CEF [Cursos de Educação e Formação] e EFA [Educação e Formação de Adultos] (Diretor do Agrupamento B).

Estupefacta com os efeitos imediatos da decisão, a Diretora do Agrupamento C ainda perguntou:

(...) tem de ser agora? Tem de ser decidido assim?”. “Sim, tem de ficar tudo decidido agora”. No fim, [a Diretora Regional] ainda nos deu umas horas, disse-nos que fôssemos para a Escola, e que lhe confirmássemos no fim do dia. Acabou por ficar assim, em meados de julho, e “dia 1 de agosto vocês são Agrupamento de Escolas de [localidade]!”

O Diretor do Agrupamento A, que já tinha passado por um processo de agregação no ano anterior – que fundiu a Escola Secundária com o Agrupamento da sede do concelho que integrava Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos – achou inacreditável, depois de ter passado por um processo de eleição posterior a uma primeira fusão, que tudo voltasse à estaca zero. Tinha acabado de ser eleito Diretor do Agrupamento agregado no ano anterior, e quando se preparava para tomar posse recebe informação de que iria haver nova agregação, sem sequer ter sido ouvido:

no segundo ano foi mais grave porque, de facto, eu tinha sido eleito Diretor, com a equipa pronta a entrar em funções, e de repente “não, não ... agora fazem mais um agrupamento porque tinha ficado um de fora...” Então podíamos ter entrado em Agrupamento no ano anterior! Não percebi o adiamento, mas pronto...

Foi nomeado novamente Presidente da CAP, sendo desta vez imposta a inclusão do Agrupamento que estava situado fora da sede do concelho, a cerca de 15 km de distância, e uma nova equipa de trabalho: “Na semana seguinte quase me obrigaram a ficar com o Diretor da Escola de [localidade] na minha equipa (...) É evidente que eu tive de aceitar equipas feitas por decisão superior, (...) pronto, fizemos o nosso melhor (...)”.

Como é possível registar a partir destas declarações, a surpresa e a indignação foram emoções sentidas pelos três Diretores ao receberem esta notícia, tanto mais que o cenário foi apresentado como irreversível e inegociável. A revolta e a incredulidade pareceram posteriormente ceder, por um lado, à resignação, e por outro, ao dilema entre aceitar uma imposição que contrariava os princípios dos Diretores e reduzia a cinzas os seus Projetos de Intervenção, e simplesmente bater com a porta.

Em trinta dias, o prazo concedido pela Direção Regional de Educação do Centro, as Comissões Administrativas Provisórias tiveram de reestruturar o funcionamento das Escolas e de preparar o ano letivo seguinte. A este respeito, os três Diretores foram unânimes em sublinhar a insuficiência de tempo para realizar tarefa tão nova e gigantesca. O Diretor do Agrupamento A sublinha:

(...) [30 dias] Não posso dizer que tenha sido o tempo ideal, mas foi o tempo possível. Porque a 1 de setembro o ano letivo ia começar e as coisas tinham de estar prontas a tempo. Posso dizer que eu não tive férias, a minha equipa não teve férias! O pessoal da secretaria também não teve férias! Só assim foi possível! De outra maneira era impossível.

Mais do que simples constrangimentos, surgiram grandes obstáculos nos vários domínios da administração e gestão do agrupamento: a organização financeira e administrativa, a distribuição de serviço docente e não docente, a compatibilização dos programas informáticos utilizados pelas diferentes escolas, a própria organização dos espaços comuns como os serviços administrativos, que passaram a ter de acomodar mais funcionários e mais processos.

Foi desta forma que de um dia para o outro, estes Agrupamentos de Escolas aumentaram drasticamente a sua dimensão: em termos de rede escolar abrangida (a totalidade de estabelecimentos de ensino do concelho), de número de docentes, de alunos e de pessoal não docente. A título de exemplo, como é referido pelos Diretores nas entrevistas, no caso do Agrupamento A, de 70 para 170 docentes, no Agrupamento B, de 60 para 200 professores, e no Agrupamento C de 150 para cerca de 210.

Uma vez comunicada a notícia às respetivas comunidades educativas, os seus diferentes elementos e entidades parceiras não tardariam a reagir, muito embora tivessem sido mal sucedidos na intenção de suspender ou mesmo reverter a agregação entretanto já em curso. O Diretor do Agrupamento A informa que houve muita resistência, quer por parte dos encarregados de educação, e outras estruturas (a própria Direção do outro agrupamento que viria a ser agregado), mas as formas de protesto utilizadas, entre as quais abaixo-assinados, de nada serviram para fazer retroceder o processo: “Pelos vistos os grandes documentos orientadores das escolas e dos agrupamentos de escolas para estas coisas contam pouco. E portanto, esfumam-se, deixam de ter valor (...)”.

O Diretor do Agrupamento B refere que chegou a ponderar a possibilidade de se afastar da gestão, mas depois de auscultar a Associação de Pais e o Conselho Geral do Agrupamento de Escolas que dirigia, que lhe manifestaram o seu apoio, optou por ficar integrado na Comissão Administrativa Provisória.

À semelhança deste último, e como atrás foi referido, a Diretora do Agrupamento C equacionou a ideia de não continuar em funções, mas acabaria por prosseguir, uma decisão que levou em conta outros fatores:

(...) eu andava muito desanimada, e pensei muitas vezes em desistir, e a única razão que não o fiz, foi porque tinha lá duas ou três pessoas na direção que no fundo estavam dependentes daquele lugar para estarem ali, de contrário teriam de ir para muito longe de Portugal. E eu gostava muito deles, e achava que eram pessoas importantes para estarem ali. Se eu não tivesse isso em mente, eu tinha desistido, a sério. Acho que foi violentíssimo!

Instado a recordar as principais mudanças que foi necessário operar na fase imediatamente após a agregação, o Diretor do Agrupamento B declara:

(...) estou a lembrar-me, houve programas informáticos que não foram compatibilizados, o funcionamento das secretarias [dos agrupamentos de escolas] (...) houve um conjunto de procedimentos administrativos que eram diferenciados nalgumas áreas...tudo isto criou muitas ambiguidades, muitas incertezas, muitas indefinições, muitos problemas, que iam sendo resolvidos pelo Presidente da CAP basicamente, da forma que entendia (...).

O mesmo informa que outras complicações foram sentidas ao nível da distribuição de serviço e da elaboração dos horários, porque passaram a ter professores a lecionar em mais do que uma escola do Agrupamento.

A parte administrativa e de caráter financeiro foram igualmente preocupações imediatas para a Diretora do Agrupamento C:

(...) O programa de processamento de vencimentos, os programas dos alunos - que têm a ver com as secretarias - tudo isso ficou ao nosso cargo! E depois tivemos de inventar uma maneira de fazer com que este Agrupamento de Escolas, com a Sede a 15kms – e ainda há escolas mais longe - funcionasse; “[pensávamos] como é que vamos

trabalhar?” “Como é que os professores lançam aqui as faltas dos alunos para irem ter [à Escola Sede]?”. Ninguém pensou nisto!

Embora desde o primeiro momento tivessem sido realizadas mudanças, especialmente a nível administrativo e de gestão, os três entrevistados reconhecem que ainda há trabalho a fazer para melhorar o funcionamento da Escola e atenuar os efeitos negativos deste processo. A este respeito, o Diretor do Agrupamento B declara:

Criaram-se constrangimentos de enormes grupos de trabalho, deslocações dos professores a dar aulas de um lado e de outro, com percursos de quase 15 km, com realidades e filosofias de trabalho que foi preciso compatibilizar (...) Ainda hoje estamos num processo de ajuste de procedimentos, e que estamos a aferir ainda! Não é fácil!

Como diz a Diretora do Agrupamento C, têm estado “a trabalhar no arame”, dado que não tem havido qualquer acompanhamento do desenvolvimento deste processo por parte do Ministério da Educação. As dificuldades em organizar o trabalho são muitas, porque também são diversas as variáveis que se cruzam no processo de atender e organizar o funcionamento da escola. Referindo-se por exemplo, à marcação de reuniões, esclarece:

(...) não há tempo para acertar a melhor hora, o melhor dia, há sempre alguém que não está, que foi à outra Escola, que está ali e acolá, essa parte perdeu-se muito. E a ligação com a comunidade, uma Escola mais pequena está mais ligada, mais facilmente, não é? Todos os professores conheciam todos os alunos, toda a gente conhecia toda a gente, agora não! Tem sido complicada essa parte.

Também o Diretor do Agrupamento A recorda os principais constrangimentos iniciais como estando ligados à administração e gestão do agrupamento:

Deixámos de ter serviços administrativos em [localidade do agrupamento agregado], passou a haver só na Escola Sede, depois são os problemas das instalações que não estão preparadas – nem em escola nenhuma, penso eu - para absorverem todos os funcionários no mesmo espaço... por isso nós aqui temos um serviço administrativo na sede, e outro aqui a 40 metros neste mesmo bloco, porque não temos um espaço onde



caibam todos, não é? E depois é os contactos com as entidades institucionais, e tudo o que tem que ver com compras e contratos etc... É toda essa parte burocrática que tem de ser atualizada para a nova entidade que gere o Agrupamento (...)

Quando questionados sobre quais teriam sido os receios dos docentes quando souberam a notícia da agregação, os Diretores partilham a opinião de que os primeiros receios que surgiram estavam ligados à possibilidade de perda de emprego. Como assevera a Diretora do Agrupamento C: “Os professores sentiram logo o receio de perder o emprego (...) E isso está já a sentir-se (...) No primeiro ano perdemos logo 15 professores”.

Em sintonia com esta ideia, o Diretor do Agrupamento A pensa que a perda do “posto de trabalho é um dos receios principais de quem trabalha (...) Porque deixa de haver horários incompletos (...), não é?”

A este respeito, o Diretor do Agrupamento B preferiu referir a incredulidade com que na sua escola receberam a comunicação de que iria ser agregada com a escola da sede do concelho. Sobre este assunto, aponta a falta de atitude pedagógica por parte do Ministério e da própria Direção Regional de Educação:

Os professores não viam nenhuma vantagem no processo! Os professores não compreenderam, ninguém compreendeu, nem os professores individualmente, nem os órgãos, nem as estruturas...Não houve trabalho da tutela para explicar o que quer que seja, é bom que se diga, para tentar consensualizar o processo.

Com igual intenção de evocar as memórias que os docentes tinham do processo de agregação, através do questionário quis saber-se a forma como os sujeitos participantes na investigação tomaram conhecimento de que iria avançar um processo de agregação no agrupamento: 40% foi em reunião geral de professores convocada para o efeito, 23% em reunião de departamento curricular, 23% informalmente através de colegas, 4% foi por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola, 1% foi pela comunicação social e 7% não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo, verificando-se ainda 2% a responder “outro”.

Sobre os receios sentidos aquando da notícia da agregação do seu agrupamento, e confirmando as respostas dos Diretores a esta questão, destaca-se a preocupação com a perda de emprego de colegas, o receio de que “a escola piorasse o seu funcionamento

ao nível administrativo e de gestão”, e que “o bom ambiente entre os professores se deteriorasse”.

Numa análise estatística detalhada e global, observa-se nas tabelas os resultados relativamente à questão “Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das afirmações sobre o que sentiu quando recebeu a notícia da agregação”.

**Tabela 23.** Frequências de respostas à questão “Sentimentos quando recebeu a notícia da agregação”.

FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. RECEIO DE QUE ALGUNS COLEGAS FICASSEM SEM EMPREGO.	5	2,5%	10	5,0%	22	11,0%	90	45,0%	73	36,5%
4.2 SATISFAÇÃO PELA MUDANÇA DE DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	70	35,9%	50	25,6%	63	32,3%	7	3,6%	5	2,6%
4.3. RECEIO DE QUE A ESCOLA PIORASSE O SEU FUNCIONAMENTO AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E DE GESTÃO.	9	4,5%	28	14,0%	37	18,5%	82	41,0%	44	22,0%
4.4. RECEIO DE QUE SE PERDESSE O RELACIONAMENTO DE PROXIMIDADE COM O/A DIRETOR/A.	13	6,5%	53	26,5%	58	29,0%	55	27,5%	21	10,5%
4.5. RECEIO DE QUE O BOM AMBIENTE ENTRE OS PROFESSORES SE DETERIORASSE.	10	5,0%	38	19,0%	41	20,5%	73	36,5%	38	19,0%
4.6. ENTUSIASMO PELO FACTO DE PASSAR A TRABALHAR NUMA ESCOLA COM MAIOR DIMENSÃO.	72	35,8%	66	32,8%	48	23,9%	12	6,0%	3	1,5%
4.7. SATISFAÇÃO POR PODER MUDAR DE ESCOLA.	91	46,2%	63	32,0%	38	19,3%	4	2,0%	1	,5%
4.8. SATISFAÇÃO COM A POSSIBILIDADE DE PODER LECIONAR EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA.	118	59,3%	54	27,1%	26	13,1%			1	,5%
4.9. RECEIO DE QUE PIORASSE A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO PELA ESCOLA.	13	6,5%	26	13,0%	37	18,5%	76	38,0%	48	24,0%
4.10. ENTUSIASMO COM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER UM TRABALHO ARTICULADO ENTRE OS DIFERENTES CICLOS DE ENSINO.	20	9,9%	52	25,7%	71	35,1%	49	24,3%	10	5,0%
4.11. RECEIO DE DEIXAR DE DAR CONTINUIDADE ÀS TURMAS ÀS QUAIS LECIONAVA.	22	11,1%	36	18,2%	60	30,3%	55	27,8%	25	12,6%
4.12. SATISFAÇÃO POR PODER ACOMPANHAR O PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DURANTE MAIS ANOS.	16	8,0%	34	17,1%	83	41,7%	45	22,6%	21	10,6%

**Tabela 24.** Cálculo das estatísticas relativas ao bloco 4 do questionário.

	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEF. VARIACÃO
4.1. RECEIO DE QUE ALGUNS COLEGAS FICASSEM SEM EMPREGO.	200	4,08	0,95	23%
4.2 SATISFAÇÃO PELA MUDANÇA DE DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	195	2,11	1,02	48%
4.3. RECEIO DE QUE A ESCOLA PIORASSE O SEU FUNCIONAMENTO AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E DE GESTÃO.	200	3,62	1,11	31%
4.4. RECEIO DE QUE SE PERDESSE O RELACIONAMENTO DE PROXIMIDADE COM O/A DIRETOR/A.	200	3,09	1,10	36%
4.5. RECEIO DE QUE O BOM AMBIENTE ENTRE OS PROFESSORES SE DETERIORASSE.	200	3,46	1,15	33%
4.6. ENTUSIASMO PELO FACTO DE PASSAR A TRABALHAR NUMA ESCOLA COM MAIOR DIMENSÃO.	201	2,04	0,99	48%
4.7. SATISFAÇÃO POR PODER MUDAR DE ESCOLA.	197	1,79	0,86	48%
4.8. SATISFAÇÃO COM A POSSIBILIDADE DE PODER LECIONAR EM MAIS DO QUE UMA	199	1,55	0,76	49%

<i>ESCOLA.</i>				
4.9. RECEIO DE QUE PIORASSE A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO PELA ESCOLA.	200	3,60	1,17	33%
4.10. ENTUSIASMO COM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER UM TRABALHO ARTICULADO ENTRE OS DIFERENTES CICLOS DE ENSINO.	202	2,89	1,04	36%
4.11. RECEIO DE DEIXAR DE DAR CONTINUIDADE ÀS TURMAS ÀS QUAIS LECIONAVA.	198	3,13	1,18	38%
4.12. SATISFAÇÃO POR PODER ACOMPANHAR O PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DURANTE MAIS ANOS.	199	3,11	1,07	34%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados:



**Figura 7.** Sentimentos quando recebeu a notícia da agregação

Em média, a concordância é superior com 4.1. (Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego), seguida de 4.3. (Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão), (4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola) e (4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse), e depois de 4.11. (Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava), 4.12. (Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos), e 4.4. (Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens.

A concordância diminui para 4.10. (Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino), ainda mais para 4.2. (Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento) e 4.6. (Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão), sendo inferior para 4.7. (Satisfação por poder mudar de Escola), e 4.8. (Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola), itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

## 6.5. Confirmação/infirmação dos receios e/ou expetativas

Com o intuito de obter a percepção dos inquiridos relativamente à confirmação das expetativas ou dos receios acima enunciados, solicitava-se no bloco 5 do questionário a manifestação de concordância ou discordância relativamente aos itens que compõem a resposta à questão “*Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?*” Este bloco permitiu igualmente entrever algumas das mudanças sentidas (ou não) pelos docentes ao nível organizacional da escola (itens 5.2., 5.3.), da sua satisfação profissional (5.6., 5.7., 5.10., 5.11, e 5.12.) e ao nível relacional (5.4. e 5.5.).

**Tabela 25.** Frequências de respostas: Confirmação/infirmação dos receios ou expetativas

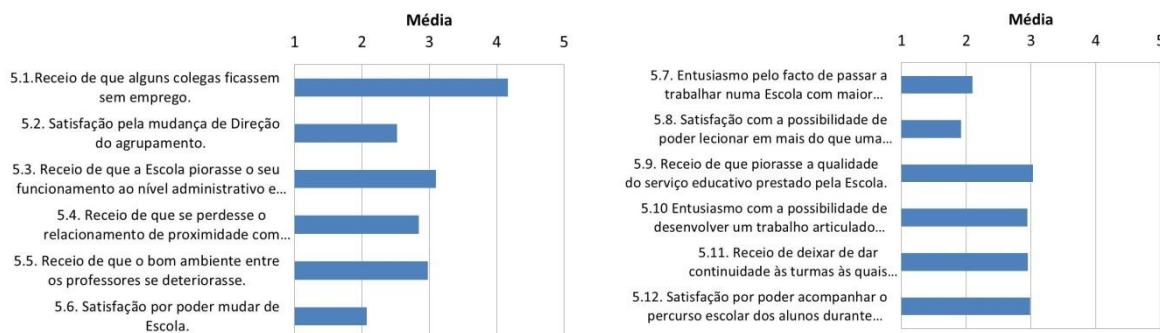
Frequências de respostas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. RECEIO DE QUE ALGUNS COLEGAS FICASSEM SEM EMPREGO.	1	,5%	13	6,6%	16	8,2%	88	44,9%	78	39,8%
5.2. SATISFAÇÃO PELA MUDANÇA DE DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	44	23,2%	37	19,5%	81	42,6%	22	11,6%	6	3,2%
5.3. RECEIO DE QUE A ESCOLA PIORASSE O SEU FUNCIONAMENTO AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E DE GESTÃO.	11	5,8%	48	25,3%	62	32,6%	49	25,8%	20	10,5%
5.4. RECEIO DE QUE SE PERDESSE O RELACIONAMENTO DE PROXIMIDADE COM O/A DIRETOR/A.	20	10,5%	56	29,3%	63	33,0%	37	19,4%	15	7,9%
5.5. RECEIO DE QUE O BOM AMBIENTE ENTRE OS PROFESSORES SE DETERIORASSE.	16	8,3%	53	27,5%	58	30,1%	51	26,4%	15	7,8%
5.6. SATISFAÇÃO POR PODER MUDAR DE ESCOLA.	69	36,5%	60	31,7%	42	22,2%	14	7,4%	4	2,1%
5.7. ENTUSIASMO PELO FACTO DE PASSAR A TRABALHAR NUMA ESCOLA COM MAIOR DIMENSÃO.	64	33,5%	62	32,5%	50	26,2%	13	6,8%	2	1,0%
5.8. SATISFAÇÃO COM A POSSIBILIDADE DE PODER LECIONAR EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA.	87	45,3%	53	27,6%	36	18,8%	12	6,3%	4	2,1%
5.9. RECEIO DE QUE PIORASSE A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO PELA ESCOLA.	18	9,4%	45	23,6%	61	31,9%	48	25,1%	19	9,9%
5.10 ENTUSIASMO COM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER UM TRABALHO ARTICULADO ENTRE OS DIFERENTES CICLOS DE ENSINO.	15	7,8%	46	24,0%	74	38,5%	48	25,0%	9	4,7%
5.11. RECEIO DE DEIXAR DE DAR CONTINUIDADE ÀS TURMAS ÀS QUAIS LECIONAVA.	21	10,9%	41	21,4%	75	39,1%	36	18,8%	19	9,9%
5.12. SATISFAÇÃO POR PODER ACOMPANHAR O PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DURANTE MAIS ANOS.	21	10,9%	28	14,5%	93	48,2%	35	18,1%	16	8,3%

À semelhança do bloco anterior do questionário foi feito o cálculo das estatísticas, tal como se observa na tabela seguinte:

**Tabela 26.** Cálculo das estatísticas das respostas ao bloco 5 do questionário

	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEF. VARIAÇÃO
5.1. RECEIO DE QUE ALGUNS COLEGAS FICASSEM SEM EMPREGO.	196	4,17	0,88	21%
5.2. SATISFAÇÃO PELA MUDANÇA DE DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	190	2,52	1,07	42%
5.3. RECEIO DE QUE A ESCOLA PIORASSE O SEU FUNCIONAMENTO AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E DE GESTÃO.	190	3,10	1,08	35%
5.4. RECEIO DE QUE SE PERDESSE O RELACIONAMENTO DE PROXIMIDADE COM O/A DIRETOR/A.	191	2,85	1,10	39%
5.5. RECEIO DE QUE O BOM AMBIENTE ENTRE OS PROFESSORES SE DETERIORASSE.	193	2,98	1,09	37%
5.6. SATISFAÇÃO POR PODER MUDAR DE ESCOLA.	189	2,07	1,04	50%
5.7. ENTUSIASMO PELO FACTO DE PASSAR A TRABALHAR NUMA ESCOLA COM MAIOR DIMENSÃO.	191	2,09	0,98	47%
5.8. SATISFAÇÃO COM A POSSIBILIDADE DE PODER LECIONAR EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA.	192	1,92	1,04	54%
5.9. RECEIO DE QUE PIORASSE A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO PRESTADO PELA ESCOLA.	191	3,03	1,13	37%
5.10. ENTUSIASMO COM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER UM TRABALHO ARTICULADO ENTRE OS DIFERENTES CICLOS DE ENSINO.	192	2,95	1,00	34%
5.11. RECEIO DE DEIXAR DE DAR CONTINUIDADE ÀS TURMAS ÀS QUAIS LECIONAVA.	192	2,95	1,11	38%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.

**Figura 8.** Em retrospectiva, que receios ou expetativas se confirmaram?

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Verifica-se que, em média, a concordância é superior com 5.1. (Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. Seguem-se 5.3. (Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão), 5.9. (Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola), 5.5. (Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse), 5.12. (Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos), 5.10. (Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino), 5.11. (Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava) e 5.4. (Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a), com valor médio próximo do ponto intermédio da escala de medida.

A concordância diminuiu em relação a 5.2. (Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento), e ainda mais a 5.7. (Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão), 5.6. (Satisfação por poder mudar de Escola) e 5.8. (Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola), itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Neste pressuposto, numa análise comparativa das respostas dadas a estas duas secções do questionário, destinadas a captar a perceção dos respondentes sobre os receios e expetativas que viriam a concretizar-se, pode interpretar-se que o receio de que os colegas ficassem sem emprego se confirmou (dado que o grau de concordância é superior à média da escala de medida) e que a Escola piorou o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão, embora em níveis inferiores ao esperado porque a percentagem de concordância diminuiu por referência às respostas dadas em 4.3.

Com percentagens ligeiramente inferiores às recolhidas no bloco 4 - ao mesmo tempo que se regista um aumento da percentagem da opção “não concordo nem discordo” - diminuiu a concordância com a ideia de que o serviço educativo prestado iria piorar, de que o bom ambiente entre os professores iria deteriorar-se, e de que iria perder-se o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.

#### **6.6. O processo de agregação de agrupamentos e as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente**

Entramos agora na análise dos dados recolhidos que dizem diretamente respeito às questões de investigação elaboradas para este estudo. Começamos pela primeira questão: “Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente?”

Neste âmbito, os instrumentos de investigação construídos procuraram obter dados que permitissem avaliar a variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”, tendo por referência os indicadores “confiança”, “reciprocidade”, “acesso à informação” e “comunicação”.

Retomando a noção de que na construção e desenvolvimento do capital social “as relações contam” (Field, 2008), importava compreender a perceção dos sujeitos participantes na investigação de eventuais alterações nas suas relações humanas e profissionais por força da agregação dos agrupamentos de escolas.

### 6.6.1. Percepções dos Diretores

Em primeiro lugar, nas entrevistas, sobre o imperativo de o/a Diretor/a conhecer todas as pessoas da sua escola como forma de exercer uma boa liderança (Copland & Boatright, 2004), impunha-se a questão: “Conhece pessoalmente todos os docentes que exercem funções no seu agrupamento?” A resposta dos três entrevistados foi afirmativa. Declaram conhecê-los pessoal e individualmente, mas sublinham que hoje é necessário bastante esforço para manter o contacto com a comunidade escolar, por comparação ao que ocorria antes.

Esta mudança é apontada como uma das consequências da constituição do “mega-agrupamento”; por um lado, pelo aumento da sua dimensão, por outro, pelo correspondente aumento de responsabilidades e de trabalho. A Diretora do Agrupamento C sublinha a capacidade de sacrifício e do trabalho por “amor à camisola” como razões que justificam aceitar tantas responsabilidades:

(...) Só um professor é que se sujeita a ser Diretor nestas circunstâncias! Porque eu (...) tenho à minha responsabilidade, no final de um ano, mais dinheiro do que muitos gestores públicos (...) ter à sua responsabilidade mais do que catorze milhões de euros, não são muitos gestores que têm! E eu tenho. Não é só o orçamento que vem para a Escola. É tudo o resto, eu tenho de responder pelos vencimentos de cada uma das pessoas. E isso é muito dinheiro! Por isso eu digo, só um professor!

Por vezes é quase impossível sair do próprio gabinete, como confessa esta entrevistada: “(...) chego a estar quatro a cinco meses sem ir a um determinado bloco [do campus da Escola sede], o que é ridículo!” A mesma sustém que é importante um contacto de proximidade com os professores, para conseguir lidar melhor e com maior sensibilidade com cada um: “Imprescindível, imprescindível! Conhecer as pessoas, tratá-las pelo nome, conhecer um ou outro problema pessoal, para entender melhor as suas reações (...)”.

Acerca deste assunto, o Diretor do Agrupamento B afirma que não se sente isolado da comunidade escolar: “Aquilo que eu tento, e aquilo que eu promovo é um bom relacionamento, que faça com que as pessoas gostem de vir para a Escola, sejam felizes (...)”. Contudo, se por um lado há um esforço da sua parte em combater uma eventual separação da comunidade escolar, admite-se a existência de algum

distanciamento, atribuído ao excesso de responsabilidades e tarefas a cumprir: “Tornamos o sistema muito mais impessoal, porque não há tempo! Um sistema quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!”

O excesso de trabalho administrativo retira disponibilidade aos três diretores para sentirem o pulso da comunidade escolar, e impede-os de desenvolverem o seu capital social através de um contacto pessoal mais frequente com os seus membros: “Eu passei a ter um papel quase burocrático”, desabafa a Diretora do Agrupamento C, acrescentando que o que faz ainda hoje,

(...) dias a fio, é estar sentada a uma secretária a assinar papéis e a fazer contas (...) eu sei que também tenho essas tarefas - mas a parte pedagógica passa-me toda ao lado! Se quero ir ter com os alunos, se quero ir ver o que se passa no ambiente escolar, não consigo (...) Se me disserem “ah, mas é natural! eu não acho, não para a minha maneira de ser. Um Diretor tem de poder estar em todos os espaços, pelo menos de vez em quando.

As sucessivas alterações legislativas também são responsáveis pela falta de tempo para um contacto mais direto com a comunidade escolar, afirma o Diretor do Agrupamento B:

as solicitações são muitas, a legislação é inúmera, as mudanças não nos deixam... nós estamos a assimilar uma coisa, a mudança está a ocorrer do outro lado (...) nos últimos anos tivemos quatro ECD [Estatuto da Carreira Docente], o novo Estatuto saiu no dia 5 ou 6 de setembro – com implicações fortíssimas – só ontem ou anteontem terminou o que faltava da legislação da avaliação do desempenho docente, portanto é tanta coisa a mudar todos os dias que fica pouco tempo para conhecer as pessoas, conversar com elas, para acompanhar a realidade das escolas.

Procurou aprofundar-se a possibilidade de o aumento da dimensão do agrupamento e consequente distanciamento entre as pessoas, terem afetado as relações entre Diretores e professores em termos da confiança e da reciprocidade.

Nos testemunhos dos Diretores percebe-se que as mudanças foram sentidas em relação aos professores oriundos dos agrupamentos agregados e que, em regra, se encontram na periferia da sede do concelho. Sobre a relação com os docentes que já



conheciam, os dois Diretores (A e B) afirmam que se manteve inalterada. Mas a Diretora refere que mesmo na Escola onde já exercia funções há vários anos se sentiram os efeitos negativos da agregação, sobretudo pela súbita indisponibilidade para manter um contacto direto com as pessoas:

Houve muita gente que se dececionou comigo porque me conheciam muito próxima e de repente passei a estar mais longe. E as pessoas pensaram “pronto, ela agora tem um lugar que lhe dá mais poder, e portanto está a afastar-se cada vez mais”. E não foi, foi mesmo fruto das circunstâncias, do trabalho que havia, da indisponibilidade.

Quando questionado sobre eventuais mudanças nas relações com os professores, o Diretor do Agrupamento B não respondeu diretamente, optando antes por enaltecer as qualidades da classe docente e, em especial, dos profissionais do seu agrupamento: “(...) os professores sempre deram provas de grande vontade de se envolverem na causa, na sua missão, e têm sido extraordinários! Eu sou particularmente testemunha disso, porque estou a gerir um mega agrupamento há um ano e dois meses (...)”. Ao mesmo tempo, também sublinha que houve capacidade de adaptação dos professores à nova realidade:

As circunstâncias ampliaram-se e portanto é preciso agora encontrar formas de minimizar as consequências dessas grandes dimensões. Os professores são generosos, contestam, reclamam, mas sabendo que a educação é uma causa, é questão de missão, tentam encontrar espaços e mecanismos de convergência para contornar as dificuldades que diariamente lhes são colocadas, seja pelas novas dimensões, seja pelas novas realidades, e adaptam-se a elas.

A respeito das relações com os docentes, a entrevistada que dirige o Agrupamento C responde que houve mudanças “ (...) principalmente nos professores de quem eu não era a Diretora”. Acrescenta que esse distanciamento resultou especialmente “das circunstâncias”: “Custa-me (...), mas há pessoas que não conseguem [ultrapassar]. E sei que há pessoas (...) que continuam a não ver isto com bons olhos porque não foram elas que decidiram”.

O Diretor do Agrupamento A retorque afirmativamente à mesma questão, embora com algumas reticências. Considera que esse fenómeno não é generalizado: há

um “antes e um depois”, não em relação às pessoas que já trabalhavam com ele e o conheciam, mas em relação aos professores “que vieram dos agrupamentos de escolas absorvidos”.

A distância física entre as Escolas que constituem o Agrupamento é também reconhecida como um fator de perturbação. A este respeito, o Diretor do Agrupamento A reconhece: “(...) se considerarmos que a Sede está [aqui] e o problema está em [agrupamento fora da sede], evidentemente há uma distância. Se [o outro agrupamento] tivesse lá um Diretor, o problema está mesmo ali... obviamente posso considerar que sim”.

Quanto à relação do Diretor com os Departamentos Curriculares, um dos entrevistados afirma categoricamente que “nada mudou” (Diretor do Agrupamento A). A este propósito, o Diretor do Agrupamento B afirma que antes da fusão as suas relações com este órgão eram “tranquilíssimas, excelentes”. E embora não tivesse participação formal no Conselho Pedagógico no ano em que a CAP funcionou (por não ser Presidente da CAP), exalta o empenho e a dedicação dos elementos que viriam a integrar esta estrutura, salientando:

Nunca foi perceptível que algum dos membros do Conselho Pedagógico, fruto da nova orgânica, deixasse de se envolver menos por causa da fusão, diria que em alguns casos, até mais (...) os professores foram extraordinários na resposta, na colaboração, no envolvimento, porque perceberam que passava por eles muito da possibilidade de resolver problemas entre colegas.

Também a Diretora do Agrupamento C descreve como sendo de muita proximidade as relações que tinha com o Conselho Pedagógico, com especial destaque para o modo informal como as pessoas interagiam. Este panorama de confiança e reciprocidade foi afetado pelas novas circunstâncias, que despoletaram alguma desconfiança e ressentimento, que, contudo, se têm vindo a atenuar com o passar do tempo. À pergunta “antes da agregação, como descreve a sua relação com as estruturas pedagógicas, com os Departamentos e o Conselho Pedagógico?”, a entrevistada responde:

Boa, informal – eu também tenho uma grande dose de informalidade - um informal de quase já adivinharmos, uns e outros, o que é que precisávamos, de estarmos sempre em

sintonia, eu com os Coordenadores, com o Conselho Pedagógico, eles connosco (...) E depois parece que, de repente, apesar de as pessoas serem as mesmas, até porque não é por que vêm mais professores, porque os que estavam nesta Escola não foram para lá, nem os de lá vieram para aqui, mas uns e outros sentiam que havia intrusos, até parece que não estávamos no mesmo Projeto!

Indestrinçável da dimensão relacional do/a Diretor/a com o corpo docente e a construção e desenvolvimento do capital social é o exercício da liderança. Neste domínio, a partilha de poder (es) é necessária à obtenção de resultados - uma prática adotada nas escolas pequenas, mas que também deve ser seguida naquelas de grandes dimensões (Copland & Boatright, 2004).

No que indicia a adoção de um modelo de liderança transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood, 1992, 1994), apesar de serem detentores de um cargo que é unipessoal por força de lei, os Diretores são unânimes na delegação de competências nos membros da sua equipa de trabalho, que consideram seus pares. No dia-a-dia, não estabelecem distinção formal entre si e o respetivo Subdiretor ou Adjuntos. Como diz o Diretor do Agrupamento A,

(...) de facto, eu sou o Diretor e o responsável máximo, e não posso fugir a isso - pelo menos em termos de responsabilidade - mas naquilo que é a prática diária eles estão todos no mesmo plano. Aliás, eu deleguei tudo o que é possível delegar nos Adjuntos, no Subdiretor e nos Coordenadores de Estabelecimento também, portanto todos eles têm competências que têm de exercer, e têm que me dar contas disso.

Esta atitude também decorre da sua experiência anterior como Presidente de um órgão colegial, o Conselho Executivo, que pela partilha de responsabilidades e tarefas continua a constituir uma referência para si no desempenho do cargo de Diretor: “O meu passado, o meu *“background”* é de Presidente em órgão colegial, em que a opinião de todos conta. No dia em que fui eleito Diretor, não meti um *“chip”* no meu cérebro e passei a funcionar de maneira diferente (...).”

Os outros dois entrevistados também destacam a necessidade de dividir responsabilidades:

(...) o meu estilo de liderança é um estilo que se bate muito pela delegação de competências, e a promoção de autonomias. Acho que não é possível gerir uma

instituição desta envergadura de outra maneira, e com esta dimensão, nem é desejável (...) (Diretor do Agrupamento B).

As declarações da Diretora do Agrupamento C reforçam esta opinião: “Eu vou tendo todas as funções, mas se eu não estiver lá ou se estiver mais ocupada com isto ou aquilo, há sempre alguém que faz o resto. É evidente que tem de ser”.

A indispensabilidade dos elementos que compõem a equipa do Diretor é igualmente reconhecida: “(...) eu não conseguiria fazer o que faço senão tivesse uma equipa diretiva empenhada, pronta para fazer horas ‘malucas’, que procurasse fazer o melhor para a Escola” (Diretora do Agrupamento C).

Sobre o exercício da liderança, o Diretor do Agrupamento B refere as limitações do desempenho do seu cargo, numa crítica ao eterno adiamento da autonomia das escolas, embora reconheça que não estão criadas as condições ideais para que tal aconteça:

Temos um sistema altamente centralizador e centralista, que muitas vezes nos acenou com desconcentração a dizer-nos que era descentralização, e as nossas estruturas intermédias não estão ainda totalmente preparadas para assumir as competências que têm. Hoje os Departamentos têm uma força, uma importância e um relevo preponderante num Agrupamento!

Mas não deixa de manifestar o seu desejo, que acredita que traria melhorias para a Escola:

Eu queria era mais autonomia! Queria tomar decisões e não posso! Eu gostava de ter intervenção na seleção de professores (...) para depois passados um ano ou dois ou três poder demonstrar por que é que isso é importante (...) Eu não tenho autonomia – ou se tenho e a exerceço posso incorrer num procedimento judicial, que me traga chatices (...)

Acerca da equipa com quem trabalha, e referindo-se em concreto à sua liderança, o Diretor do Agrupamento B refere:

(...) penso que a nossa equipa diretiva tem características muito assertivas, muito construtivas, muito de olhar para a frente, muito dinâmica, está com muitas iniciativas. Estamos todos a trabalhar... a coesão vem efetivamente de muitos fatores; um deles

será a liderança, que está muito coesa, está muito empenhada e a trabalhar muito bem; tenta informar, explicar, dialogar, promove a informação. É uma liderança proativa, é uma liderança aberta.

A delegação de funções não significa desresponsabilização. Este é um aspeto frisado pelo Diretor do Agrupamento A, que faz questão de estar a par de tudo o que se passa nas escolas do Agrupamento:

Deleguei funções efetivamente, mas não deleguei a responsabilidade. E portanto quero estar informado de tudo o que se passa. Procuro fazê-lo e eles também procuram, relativamente a decisões que vão tomando, manter-me a par. Nesse aspeto, apesar de não ser eu a tratar de determinado assunto, se tiver de interferir, eu estou por dentro e sei o que se passa.

Para uma liderança eficaz, como sublinham Copland & Boatright (2004), é importante que o/a Diretor/a cultivem relações com as famílias e as comunidades. A este propósito, para além de considerar primordial conhecer todos os professores do Agrupamento, o Diretor do Agrupamento B diz que visita regularmente as escolas que estão fora da Sede do Agrupamento, uma rotina que adquiriu no desempenho de cargos autárquicos, que lhe proporcionaram um conhecimento mais aprofundado dos alunos e das suas famílias:

(...) estamos a visitar uma escola semanalmente - eu conheço-as quase todas por diversas razões - também porque sou autarca, e fui autarca com maiores responsabilidades - conheço o concelho como os dedos das minhas mãos, se calhar hoje conheço 90% dos pais dos alunos deste Agrupamento! Da outra escola conhecia 100%, conhecia-os todos, muitos dos problemas resolvia-os pelo conhecimento que eu tinha das famílias, antes de serem problemas muitos deixavam de o ser, porque havia um contacto e havia um conhecimento privilegiado.

Enquanto fatores indispensáveis ao desenvolvimento do capital social, a comunicação e o acesso à informação constituíram também objeto de análise na captação dos efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o/a Diretor/a e o corpo docente.

Tendo em conta as novas circunstâncias, que resultaram num agrupamento não só de dimensão maior mas também disperso geograficamente, considerou-se importante saber se houve necessidade de alterar as formas de comunicação entre o Diretor e o corpo docente, e se essas alterações compensaram o eventual distanciamento físico e relacional entre as duas partes.

A dispersão das Escolas que constituem o Agrupamento C (à semelhança do que ocorre com os outros) é um fator de perturbação nas relações entre Diretora e professores. Efetivamente, a distância

Prejudica, prejudica, porque se estivéssemos todos no mesmo local, como era (...) às vezes bastava as pessoas virarem uma esquina, irem a uma porta e falarem com o Diretor ou com alguém da Direção, e o problema ficava resolvido, assim não. Assim têm que telefonar, ou perguntar à Coordenação, a Coordenação telefona à Direção, que às vezes não está lá... o professor tem de fazer o desvio à Escola Sede e às vezes pensa: “não vou! É o mais fácil! Não pergunto, logo se vê”. Fica na incerteza, ou não faz, ou não decide.

A Diretora do Agrupamento C concorda com a ideia de que se criou uma separação entre quem decide e entre quem recebe as decisões, sobretudo no início do processo: “(...) só agora estou a conseguir ultrapassar esse fosso”.

O Diretor do Agrupamento A informa que as dificuldades criadas pela distância têm sido superadas através da edificação de uma boa rede de comunicações entre os diferentes elementos da comunidade escolar e as escolas que constituem o Agrupamento, rejeitando que esse facto influencie negativamente as suas relações com os docentes. Atualmente o Agrupamento dispõe de uma boa rede de comunicação, mas reconhece que há inconvenientes em gerir escolas que estão separadas por alguns quilómetros:

(...) é diferente estar no local ou estar à distância de 15 km. Não é a mesma coisa, de facto (...) Se aqui for necessário interpelar um aluno, fazemo-lo imediatamente. Não sendo na Sede, os Coordenadores de Estabelecimento podem fazê-lo, mas não têm a disponibilidade, nem sentirão a autoridade deles tão intensa e tão direta como é a do órgão de gestão.

Recorrer ao telefone e aos meios de comunicação eletrónicos, como o *email* e a plataforma *Moodle*, foram medidas adotadas para a superação destes e de outros problemas, tal como acrescenta este entrevistado. Esta, aliás, era já uma prática corrente na Escola que dirigia antes, e neste momento aplica-se também à comunicação com todas as estruturas pedagógicas, e com os encarregados de educação:

Não preciso de lhes enviar carta nenhuma. Toda a gente recebe o *mail* e toda a gente sabe que tem reunião. (...) Mesmo em relação aos encarregados de educação - antigamente era tudo cartas registadas - agora o próprio Estatuto do Aluno diz que [a comunicação] é pelo “meio mais expedito”, e para nós o meio mais expedito muitas vezes é o telefone (...).

Independentemente das vantagens atribuídas à comunicação não presencial, persiste a noção de que a comunicação face a face não é totalmente substituível:

Obviamente, nós estamos aqui frente-a-frente é mais fácil comunicar, não é? Mesmo por telemóvel não é a mesma coisa do que estarmos frente-a-frente. Não podemos dizer que [a distância] beneficia, temos é de utilizar as ferramentas que hoje estão ao nosso dispor para melhorar, ou pelo menos para diminuir a probabilidade de haver ruídos na comunicação. E é isso que tentamos fazer. Agora, é evidente que, quanto maior é a proximidade física, mais fácil se torna a comunicação.

No Agrupamento B o Diretor afirma não saber como eram exatamente as formas de comunicação antes, mas refere as que eram utilizadas por si no Agrupamento que dirigia:

No outro Agrupamento, quando havia um assunto demasiado importante chegava a fazer gravações da minha imagem, com uma câmara de filmar, e punha-as na página [do Agrupamento] para que as pessoas me vissem e percebessem o importante de eu querer chegar às pessoas.

Aqui, na Sede do novo Agrupamento, o correio eletrónico é uma ferramenta privilegiada pela Direção na comunicação com os elementos da comunidade educativa (através de *mailing lists* para professores, pessoal não docente e encarregados de educação), assim como a plataforma Moodle, especialmente na transmissão e acesso a

informações. A página eletrônica do Agrupamento apresenta informações sobre as atividades que constroem a própria identidade da escola:

Posso dizer-lhe, para além dos vários clubes, das várias ementas das escolas (temos três grandes pólos, um Centro Educativo com 12 turmas, 240 alunos, a Escola \_\_\_\_\_ e a Escola \_\_\_\_\_), no sentido de divulgação, de comunicação com a comunidade, todas as minutas de todos os Conselhos Pedagógicos estão disponíveis, como forma de aproximação à comunidade.

Mas não há certezas acerca do modo como as informações enviadas são recebidas pelos seus destinatários:

Eu considero duas coisas: que ela pode muitas vezes ser reduzida à transmissão de informações sem a necessária reflexão e análise, admito até que pode ser truncada, algo adulterada – eu não tenho sentido muito – a mensagem pode não ser sempre acolhida em momentos distintos da mesma forma. Pode criar equívocos, claro que pode.

Questionada sobre a necessidade de alterar as formas de comunicação entre si e o corpo docente, a entrevistada que dirige o Agrupamento C refere em primeiro lugar o aumento da formalidade na comunicação, dando como exemplo as convocatórias para reuniões. Em regra, estas são enviadas por correio eletrónico, o que implicou uma alteração substantiva às práticas instituídas antes da agregação: “Às pessoas custou-lhes muito que eu usasse cada vez mais o *email* para o envio de determinadas informações, mas tiveram de se habituar, porque de outra maneira era impossível.”

Neste processo de mudança, a mesma também menciona a resistência por parte do agrupamento que foi agregado: “As pessoas queriam que as convocatórias estivessem nas diferentes escolas, e eu disse: “não posso, a convocatória em papel está afixada na Escola Sede, no local habitual. Por respeito a cada um de vós, junto envio por mail, para que tomem conhecimento. Escusam de vir à Escola Sede todos os dias para ver se há reuniões”. Com alguma tristeza, acrescenta que “Isto não era preciso antigamente”.



### 6.6.2. Percepções dos professores

No prosseguimento do estudo da primeira questão de investigação (“Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?”), apresentam-se os dados recolhidos através das respostas à secção 6 do questionário. Este bloco integra itens que foram elaborados tendo em conta os indicadores “confiança” (através dos itens 6.1., 6.4., 6.5. e 6.6.) “reciprocidade” (6.2., 6.3.) e “acesso à informação e comunicação” (6.7., 6.8., 6.9., 6.10., 6.11. e 6.12.). As tabelas seguintes mostram os resultados obtidos, em termos das frequências de respostas e do cálculo das estatísticas consideradas.

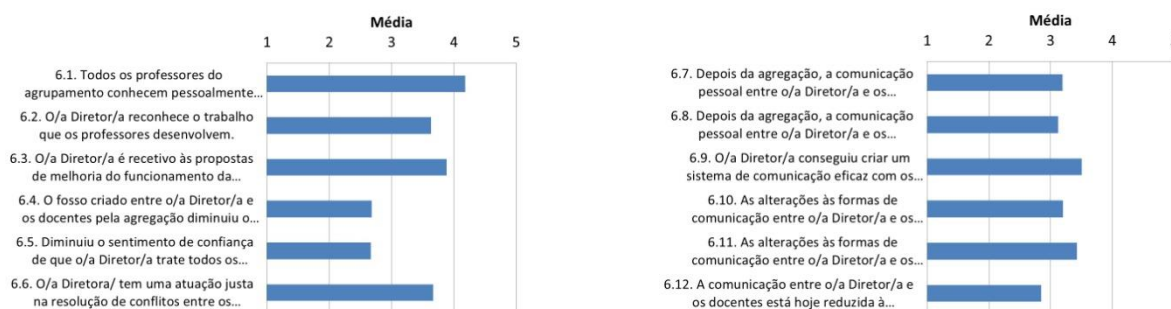
**Tabela 27.** Frequências de respostas ao bloco 6 do questionário: variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”

FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.1. TODOS OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CONHECEM PESSOALMENTE O/A DIRETOR/A.			14	6,0%	35	15,0%	80	34,2%	105	44,9%
6.2. O/A DIRETOR/A RECONHECE O TRABALHO QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM.	6	2,6%	21	9,0%	64	27,4%	105	44,9%	38	16,2%
6.3. O/A DIRETOR/A É RECETIVO ÀS PROPOSTAS DE MELHORIA DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA APRESENTADAS PELOS PROFESSORES.	1	,4%	6	2,6%	62	26,5%	116	49,6%	49	20,9%
6.4. O FOSCO CRIADO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES PELA AGREGAÇÃO DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA MÚTUA ENTRE AS DUAS PARTES.	30	13,0%	71	30,7%	81	35,1%	40	17,3%	9	3,9%
6.5. DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA DE QUE O/A DIRETOR/A TRATE TODOS OS DOCENTES COM EQUITADE.	28	12,0%	77	33,0%	82	35,2%	37	15,9%	9	3,9%
6.6. O/A DIRETOR/A TEM UMA ATUAÇÃO JUSTA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.	1	,4%	6	2,6%	96	41,7%	92	40,0%	35	15,2%
6.7. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI SUBSTITUÍDA PELA UTILIZAÇÃO DO E-MAIL.	17	7,3%	45	19,4%	59	25,4%	98	42,2%	13	5,6%
6.8. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI MELHORADA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE.	12	5,2%	38	16,4%	103	44,4%	68	29,3%	11	4,7%
6.9. O/A DIRETOR/A CONSEGUIU CRIAR UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO EFICAZ COM OS PROFESSORES.	2	,9%	17	7,3%	89	38,4%	110	47,4%	14	6,0%
6.10. ÀS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA MAIS FIDEDIGNA.	5	2,2%	32	13,9%	117	50,6%	65	28,1%	12	5,2%
6.11. ÀS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO MAIS CÉLERE.	3	1,3%	22	9,6%	95	41,5%	93	40,6%	16	7,0%
6.12. A COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES ESTÁ HOJE REDUZIDA À TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES RELATIVAS AO FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	18	7,8%	76	32,8%	74	31,9%	52	22,4%	12	5,2%

**Tabela 28.** Cálculo das estatísticas relativas ao bloco 6 do questionário: variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”.

	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEF. VARIAÇÃO
6.1. TODOS OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CONHECEM PESSOALMENTE O/A DIRETOR/A.	234	4,18	0,90	22%
6.2. O/A DIRETOR/A RECONHECE O TRABALHO QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM.	234	3,63	0,95	26%
6.3. O/A DIRETOR/A É RECETIVO ÀS PROPOSTAS DE MELHORIA DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA APRESENTADAS PELOS PROFESSORES.	234	3,88	0,78	20%
6.4. O FOSCO CRIADO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES PELA AGREGAÇÃO DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA MÚTUA ENTRE AS DUAS PARTES.	231	2,68	1,03	38%
6.5. DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA DE QUE O/A DIRETOR/A TRATE TODOS OS DOCENTES COM EQUIDADE.	233	2,67	1,01	38%
6.6. O/A DIRETORA/ TEM UMA ATUAÇÃO JUSTA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.	230	3,67	0,78	21%
6.7. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI SUBSTITUÍDA PELA UTILIZAÇÃO DO E-MAIL.	232	3,19	1,05	33%
6.8. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES FOI MELHORADA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE.	232	3,12	0,92	29%
6.9. O/A DIRETOR/A CONSEGUIU CRIAR UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO EFICAZ COM OS PROFESSORES.	232	3,50	0,76	22%
6.10. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A INFORMAÇÃO TRANSMITIDA MAIS FIDEDIGNA.	231	3,20	0,82	26%
6.11. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES TORNARAM A TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO MAIS CÉLERE.	229	3,42	0,81	24%
6.12. A COMUNICAÇÃO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES ESTÁ HOJE REDUZIDA À TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES RELATIVAS AO FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	232	2,84	1,02	36%

A Figura 9 apresenta em gráfico os valores médios observados:



**Figura 9.** Ilustração gráfica das respostas ao bloco 6 do questionário: variável “efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente”.

Em média, a concordância é superior com 6.1. (Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a), seguida de 6.3. (O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores), 6.6. (O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores), 6.2. (O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem), 6.9. (O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores) e 6.11. (As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere), depois de 6.10. (As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna), 6.7. (Depois da agregação, a comunicação

pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail), e 6.8. (Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens.

A concordância diminuiu para 6.12. (A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento), e é inferior para 6.4. (O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes), e 6.5. (Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade), itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala.

Perante os resultados acerca dos efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o Diretor e o corpo docente, quis verificar-se se havia ou não um padrão de resposta diferenciado estatisticamente significativo entre o universo de professores que começou a exercer funções no agrupamento de escolas apenas depois da agregação (o ano zero do “mega-agrupamento”) e os restantes professores com mais anos de serviço no agrupamento. Para a pertinência desta indagação concorreu a premissa de que existência de um corpo docente estável é importante na construção e consolidação do capital social (Leana, 2011).

Deste modo, foram tomados os valores da amostra global: antes da agregação 74% dos inquiridos lecionava no agrupamento e 26% não lecionava no agrupamento. A aplicação do teste paramétrico t de Student devolveu os seguintes resultados:

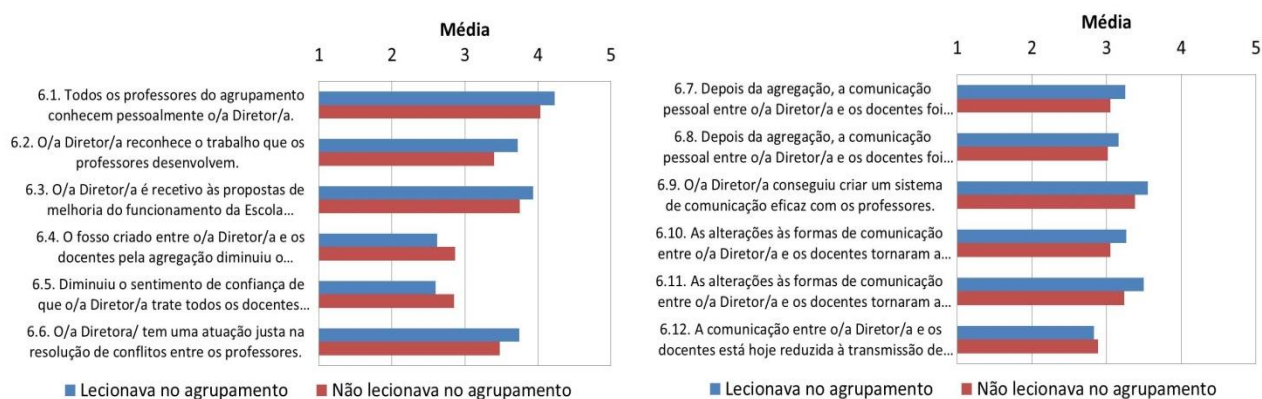
**Tabela 29.** Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (grupo de docentes que já lecionava no agrupamento antes da agregação e grupo que não lecionava no agrupamento antes da agregação)

		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	T	P
6.1. TODOS OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CONHECEM PESSOALMENTE O/A DIRETOR/A.	LECIONAVA	173	4,23	,863	1,428	0,155
	NÃO LECIONAVA	60	4,03	,991		
6.2. O/A DIRETOR/A RECONHECE O TRABALHO QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM.	LECIONAVA	173	3,72	,930	2,307	* 0,022
	NÃO LECIONAVA	60	3,40	,942		
6.3. O/A DIRETOR/A É RECETIVO ÀS PROPOSTAS DE MELHORIA ... APRESENTADAS PELOS PROFESSORES	LECIONAVA	173	3,93	,811	1,558	0,121
	NÃO LECIONAVA	60	3,75	,654		
6.4. O FOSCO CRIADO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES ... DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA...	LECIONAVA	171	2,62	1,036	-1,575	0,117
	NÃO LECIONAVA	59	2,86	1,008		
6.5. DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA DE QUE O/A DIRETOR/A TRATE TODOS OS DOCENTES COM EQUIDADE.	LECIONAVA	173	2,60	1,033	-1,623	0,106
	NÃO LECIONAVA	59	2,85	,925		
6.6. O/A DIRETOR/A TEM UMA ATUAÇÃO JUSTA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.	LECIONAVA	170	3,74	,787	2,285	* 0,023
	NÃO LECIONAVA	59	3,47	,728		
6.7. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO DIRETOR/A - DOCENTES FOI SUBSTITUÍDA PELO E-MAIL	LECIONAVA	171	3,25	1,085	1,282	0,201
	NÃO LECIONAVA	60	3,05	,928		
6.8. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL DIRETOR/A - DOCENTES FOI MELHORADA ... MOODLE	LECIONAVA	171	3,16	,950	1,069	0,286
	NÃO LECIONAVA	60	3,02	,813		
6.9. O/A DIRETOR/A CONSEGUIU CRIAR UM SISTEMA	LECIONAVA	171	3,56	,752	1,533	0,127

DE COMUNICAÇÃO EFICAZ COM OS PROFESSORES.	NÃO LECIONAVA	60	3,38	,739		
6.10. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO	LECIONAVA	170	3,26	,811	1,752	0,081
DIRETOR/A - DOCENTES ... INFORMAÇÃO MAIS FIDEDIGNA	NÃO LECIONAVA	60	3,05	,832		
6.11. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO	LECIONAVA	169	3,50	,832	2,145	* 0,033
DIRETOR/A - DOCENTES ... INFORMAÇÃO MAIS CÉLERE	NÃO LECIONAVA	59	3,24	,703		
6.12. A COMUNICAÇÃO ENTRE DIRETOR/A E DOCENTES	LECIONAVA	171	2,83	1,041	-,343	0,732
REDUZIDA .... INFORMAÇÕES ... FUNCIONAMENTO	NÃO LECIONAVA	60	2,88	,993		

\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,05$

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para os itens 6.2., 6.6. e 6.11., mas não para os restantes itens.



**Figura 10.** Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (grupo de docentes que já lecionava no agrupamento antes da agregação e grupo que não lecionava no agrupamento antes da agregação)

A média da concordância com 6.2. (O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem), 6.6. (O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores) e 6.11. (As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere) é superior para os que já lecionavam no agrupamento, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Considerou-se igualmente pertinente determinar se há diferenças nos padrões de resposta entre estes últimos e os que se encontram a trabalhar apenas numa escola, e se esse facto reflete perceções distintas sobre as questões colocadas, tendo em conta as características específicas do processo de agregação, que resultou no facto de haver professores a lecionar em mais do que uma escola.

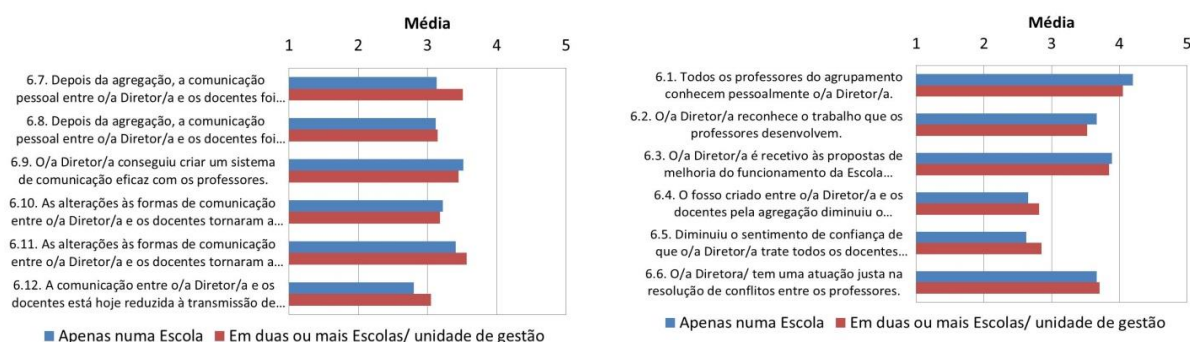
Apresentam-se os respetivos resultados na seguinte tabela:

**Tabela 30.** Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que lecionam apenas numa escola e docentes que lecionam em duas ou mais escolas)

		N	MÉDIA	DESVO PADRÃO	T	P
6.1. TODOS OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO CONHECEM PESSOALMENTE O/A DIRETOR/A.	NUMA ESCOLA	190	4,20	,921	1,004	0,319
	EM DUAS OU MAIS	39	4,05	,826		
6.2. O/A DIRETOR/A RECONHECE O TRABALHO QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM.	NUMA ESCOLA	189	3,67	,962	,859	0,391
	EM DUAS OU MAIS	40	3,53	,877		
6.3. O/A DIRETOR/A É RECEPTIVO ÀS PROPOSTAS DE MELHORIA ... APRESENTADAS PELOS PROFESSORES	NUMA ESCOLA	189	3,89	,785	,324	0,746
	EM DUAS OU MAIS	40	3,85	,770		
6.4. O FOSSO CRIADO ENTRE O/A DIRETOR/A E OS DOCENTES DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA	NUMA ESCOLA	188	2,65	1,051	-,873	0,383
	EM DUAS OU MAIS	38	2,82	,982		
6.5. DIMINUIU O SENTIMENTO DE CONFIANÇA DE QUE O/A DIRETOR/A TRATE TODOS OS DOCENTES COM EQUIDADE.	NUMA ESCOLA	188	2,63	1,029	1,257	0,210
	EM DUAS OU MAIS	40	2,85	,949		
6.6. O/A DIRETOR/A TEM UMA ATUAÇÃO JUSTA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.	NUMA ESCOLA	187	3,67	,795	-,301	0,763
	EM DUAS OU MAIS	38	3,71	,732		
6.7. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO DIRETOR/A - DOCENTES FOI SUBSTITUÍDA PELO E-MAIL	NUMA ESCOLA	188	3,13	1,038	2,067	* 0,040
	EM DUAS OU MAIS	39	3,51	1,073		
6.8. DEPOIS DA AGREGAÇÃO, A COMUNICAÇÃO PESSOAL DIRETOR/A - DOCENTES FOI MELHORADA ... MOODLE	NUMA ESCOLA	188	3,12	,923	-,205	0,838
	EM DUAS OU MAIS	40	3,15	,921		
6.9. O/A DIRETOR/A CONSEGUIU CRIAR UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO EFICAZ COM OS PROFESSORES.	NUMA ESCOLA	187	3,52	,743	,522	0,602
	EM DUAS OU MAIS	40	3,45	,815		
6.10. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO DIRETOR/A - DOCENTES ... INFORMAÇÃO MAIS FIDEDIGNA	NUMA ESCOLA	187	3,22	,805	,311	0,756
	EM DUAS OU MAIS	39	3,18	,914		
6.11. AS ALTERAÇÕES ÀS FORMAS DE COMUNICAÇÃO DIRETOR/A - DOCENTES ... INFORMAÇÃO MAIS CÉLERE	NUMA ESCOLA	187	3,41	,807	1,111	0,268
	EM DUAS OU MAIS	37	3,57	,801		
6.12. A COMUNICAÇÃO ENTRE DIRETOR/A E DOCENTES REDUZIDA .... INFORMAÇÕES ... FUNCIONAMENTO	NUMA ESCOLA	188	2,80	1,013	1,372	0,171
	EM DUAS OU MAIS	39	3,05	1,099		

\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,05$

Pela análise da tabela verifica-se que apenas no caso do item 6.7, pelo valor de prova ser inferior a 5% a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa.



**Figura 11.** Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (grupo de docentes que leciona apenas numa escola e grupo que leciona em duas ou mais escolas)

A média da concordância com 6.7. (Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do *email*) é superior para os que lecionam em duas ou mais escolas/ unidades de gestão, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

### 6.6.3. Síntese da análise da primeira questão de investigação

Na resposta à questão “Em que medida o processo de agregação afetou as relações entre o/a Diretor/a e o corpo docente?” procedeu-se a uma análise dos indicadores utilizados para a variável “Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente”, tendo em conta os dados recolhidos nas entrevistas e através do questionário.

Começando pelos resultados do questionário, no que concerne a “confiança” regista-se que o nível de concordância em torno da afirmação “todos os professores conhecem o/a Diretor/a do agrupamento” é superior à média da escala (4,18), e que os itens que propõem que a confiança entre Diretor/a e docentes diminuiu (6.4. e 6.5) se encontram no espectro da discordância (com valores de 2,68 e 2,67). Estes resultados indiciam coincidência com os dados recolhidos nas entrevistas. Assim, concretamente em relação à confiança parece ser possível concluir que o processo de agregação não terá tido efeitos negativos na relação entre as duas partes.

Quanto à “reciprocidade” (analisada sob o ponto de vista de os professores em função do trabalho desenvolvido verem o seu trabalho reconhecido pelo/a Diretor/a, e de terem a perceção de que as suas propostas de melhoria são aceites pelo/a Diretor/a), tendo em conta que os resultados estão num nível superior à média da escala (para o item 6.2. um valor de 3,63; para o item 6.3. um valor de 3,88) e, como tal, no espectro da concordância, o processo de agregação não terá tido efeitos negativos a ponto de alterar significativamente os níveis de reciprocidade entre o/a Diretor/a e os docentes.

No que concerne o “acesso à informação e à comunicação”, as alterações que assinalam mudanças positivas nas formas de comunicação e de transmissão de informação entre o/a Diretor/a e os professores encontram-se no espectro da concordância, assim como o facto de o/a Diretor/a ter conseguido criar um sistema

eficaz de comunicação com os docentes. A este respeito pode concluir-se que as soluções encontradas pelos Diretores parecem ter superado dificuldades criadas.

A existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores que já lecionavam no agrupamento e os que só passaram a trabalhar no agrupamento depois da agregação nas respostas aos itens 6.2, 6.6, e 6.11., não traz, apesar de tudo, alterações à interpretação do quadro geral dos resultados. A concordância com estas afirmações é superior no primeiro grupo, mas as respostas dos dois grupos encontram-se no espectro da concordância.

Em relação à aplicação do mesmo teste para a identificação de possíveis diferenças entre os professores que lecionam apenas numa escola e os professores que lecionam em duas ou mais escolas, observou-se uma distinção apenas no item 6.7., referente à afirmação “Depois da agregação, a comunicação Diretor/a-docentes foi substituída pelo e-mail”. É de assinalar que os professores que lecionam em duas ou mais escolas apresentam um nível de concordância superior com esta afirmação, o que é revelador quanto à diminuição da frequência do contacto pessoal com o/a Diretor/a. Não obstante, os dados obtidos não alteram significativamente a interpretação dos resultados porque a média das respostas encontra-se no domínio da concordância.

Nas entrevistas, regista-se um esforço em rentabilizar os meios tecnológicos à disposição da escola, embora se reconheça que estes não substituem o contacto presencial, muito menos na resolução de problemas nas escolas fora da Sede do Agrupamento. Estes resultados indiciam que os efeitos da agregação não terão afetado drasticamente e negativamente o acesso à informação e à comunicação entre o/a Diretor/a e os professores.

Assim, e no que concerne a variável “efeitos da agregação no relacionamento entre o/a Diretor/a e os professores”, não parece ter havido alterações muito significativas por força da criação do “mega-agrupamento”.

Para esta conclusão concorrem os fatores “exercício da liderança” (Penuel et al., 2009) e “estabilidade do corpo docente” (Leana, 2011) por serem relevantes na construção e desenvolvimento do seu capital social. Sobre o exercício da liderança, é possível depreender das palavras dos Diretores que há uma preocupação com a qualidade do relacionamento com os docentes, e uma determinação em se manterem a par de tudo o que se passa no Agrupamento que dirigem, delegando competências, mas assegurando a prestação de contas por parte dos seus colaboradores.

Quanto à estabilidade do corpo docente relembre-se que a maioria dos respondentes ao inquérito (74%) lecionava no Agrupamento antes do processo de agregação. E que os próprios Diretores revelam que a maior diferença no seu relacionamento com os professores foi sentida em relação àqueles que eram provenientes de Agrupamentos agregados. O facto de haver padrões diferenciados em algumas respostas ao inquérito por questionário entre os docentes que já exerciam funções no agrupamento antes da agregação e os que vieram depois também contribui para esta conclusão.

No caso concreto dos três Agrupamentos em estudo, estes fatores poderão ter atenuado os efeitos negativos deste processo no capital social dos diretores e dos docentes. Por outro lado, é possível captar nos testemunhos dos Diretores uma determinação pessoal em atenuar os efeitos negativos causados pelo aumento do trabalho que os mantém “presos” à secretária. Reconhecem que o relacionamento com os docentes foi prejudicado pelas novas circunstâncias, mas há vontade em contrariar esses efeitos.

Recuperando uma outra ideia veiculada pelos Diretores, os efeitos do processo de agregação, que causou um ambiente inicial de caos, têm vindo a ser atenuados e relativizados com a passagem do tempo. É importante recordar que a realização das entrevistas e a aplicação dos inquéritos tiveram lugar três anos após a agregação destes agrupamentos (entre dezembro e junho de 2013).

É também obrigatória uma referência à elevada percentagem de inquiridos que assinalaram a opção “não concordo nem discordo”, o que constitui um impedimento da obtenção de resultados mais claros, isto é, de uma maioria inequívoca de respostas concordantes ou discordantes com as afirmações apresentadas neste bloco do questionário. Este é aliás um padrão recorrente nas respostas dos inquiridos aos blocos que dizem diretamente respeito ao estudo das questões de investigação (6, 7 e 8).

Há várias razões que podem explicar o sucedido: as percentagens elevadas de “não concordo nem discordo” podem ser sintoma de alguma desmotivação e mesmo de cansaço (tendo em conta o que é referido pelos Diretores a este respeito) por parte dos professores em responder a questionários, sendo esta a opção mais fácil de assinalar porque não obriga a qualquer tipo de reflexão; a formulação dos itens poderá não ter sido clara para os respondentes; os itens escolhidos poderão não ter sido encarados como suficientemente incisivos quanto à descrição dos efeitos da agregação do agrupamento nas relações profissionais dos professores com o/a Diretor/a.



Não obstante, as análises de consistência interna realizadas comprovam que os itens escolhidos avaliam de forma adequada as respetivas variáveis, o que confere validade interna a este instrumento de investigação.

## **6.7. A agregação de agrupamentos e as relações docentes humanas e profissionais interpares**

### **6.7.1. Perceções dos Diretores**

Passemos em seguida à análise da segunda questão de investigação: “De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações docentes humanas e profissionais interpares?” Tal como se procedeu na primeira questão, começemos pelos dados recolhidos nas entrevistas. Se os Diretores destes Agrupamentos de Escolas estão assoberbados em trabalho e tarefas de ordem burocrática, os seus professores não estão menos. Na perspetiva dos entrevistados, este aspeto surge associado à sua visão do exercício da docência, que é coincidente: todos declaram que se exige demasiado aos professores portugueses, com consequências negativas no seu desempenho e satisfação profissionais.

Ensinar não se resume ao tempo que é passado pelo professor na sala de aula, da mesma forma que a atividade docente não se cinge à componente letiva, como destaca o Diretor do Agrupamento A. A falta de tempo decorrente do excesso de trabalho é algo a que aludem igualmente os outros dois entrevistados. As relações entre os professores estão a ser desumanizadas, sublinha o Diretor do Agrupamento B, e há um sério risco de perda de qualidade do serviço educativo e do acompanhamento de proximidade dos alunos:

Vamos dar aulas! Na verdadeira aceção da palavra, vender aulas aos alunos. É quase como ligar ou desligar um interruptor. E vamos ver no futuro, o tal professor que muitas vezes conhecia a família, que tentava ajudar o aluno num problema familiar, que tinha tempo para ficar a conversar com o aluno... mesmo esta questão dos blocos [aulas de 90 minutos], o professor dá uma aula de noventa minutos, e vai logo a seguir para outra (...), não tem tempo para tirar uma dúvida a um aluno (...) leva para casa cem ou cento e vinte testes para corrigir, e depois ainda tem de fazer pedagogia diferenciada (...).

As dificuldades que os professores enfrentam têm prejuízos na qualidade do relacionamento interpessoal e na resolução de problemas dos discentes: “Passámos a ser (quase) aqueles típicos funcionários públicos. E um professor não pode ser um funcionário público”, como sublinha a Diretora do Agrupamento C.

As interações informais entre os professores - também elas fonte de capital social (Leana, 2011) - diminuíram bastante à medida que aumentou o trabalho e em resultado das circunstâncias em que agora se trabalha por causa da agregação dos agrupamentos. O Diretor do Agrupamento B sublinha:

As pessoas não têm tempo para conversar, vão à sala de professores, tomam um café, e têm pouco tempo para conversar! Antigamente resolviam-se muitos problemas na sala de professores; falava-se do aluno A, do aluno B, do aluno C... agora imagine se ainda nos obrigarem a trabalhar mais horas e menos tempo para reflexão, nós tornamo-nos quase autómatos...

Numa visão alargada do que deveria ser hoje o desempenho da profissão, a Diretora do Agrupamento C afirma:

(...) o professor devia obrigatoriamente ter tempo para ler, para visitar museus, para ir aos cinemas, para fazer todas estas coisas que constroem um professor. Um professor não pode só saber Matemática, Física, Português, Inglês, um professor tem de saber tudo! Quando a gente está a ensinar, não está só a ensinar a disciplina, está a ensinar alguém que está a aprender alguma coisa.

Contudo, a sobrecarga de horário letivo e de tarefas burocráticas impedem que assim seja, o que está a prejudicar a qualidade do ensino, como a mesma relata invocando a sua própria vida e legado familiares:

Há coisas que os professores deixaram de fazer, e é por isso que às vezes agora temos professores pouco ricos em conhecimento para transmitir aos alunos. Estes nossos alunos precisam (...) de ouvir um professor de Físico-Química falar de arquitetura, porque não? Porque não?! Eu tenho uma tia que era professora de Física, e sempre a ouvi contar-me histórias de pintura, de arquitetura e ligava tudo à Física! (...) Deixámos de ter tempo para essas coisas. Passámos a ser (quase) aqueles típicos funcionários públicos. E um professor não pode ser um funcionário público.

O processo de ensinar não deve ser encarado como um ato individual (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Alarcão, 2013;), mas as circunstâncias atuais, que inclusivamente obrigam alguns professores a lecionar em mais do que uma escola, contribuem para o seu isolamento profissional e para uma crescente indisponibilidade para o acompanhamento dos alunos. Estes são fatores que também colocam em risco o seu capital social, na dimensão das relações profissionais. De facto, o novo modelo de escola que decorre dos agrupamentos de grandes dimensões gerou um obstáculo que torna a profissão, no mínimo, desafiante:

(...) Mais ainda se tiver de correr qual cigano de escola em escola, mais ainda! Isso, sim, é que é uma grande preocupação para mim, é a questão da falta de tempo para os professores poderem preparar convenientemente as matérias. E depois se o professor anda cansado não tem disponibilidade para atender os alunos, para atender os encarregados de educação, é à escala! (Diretor do Agrupamento A).

A agregação acarretou outras mudanças que iriam transformar o funcionamento de estruturas pedagógicas como os Departamentos Curriculares. O aumento da dimensão destas estruturas criou condições adversas à interação entre os professores em reuniões (Leana, 2011), o que constitui também um óbice ao desenvolvimento do seu capital social.

A possibilidade antevista pela Resolução n.º 44/2010 de os “mega-agrupamentos” de escolas desenvolverem um trabalho articulado entre níveis diferentes de ensino é contrariada pela realidade. Também a este nível a dimensão conta e tem efeitos considerados perniciosos, não obstante as soluções encontradas:

Os Departamentos são muito grandes. Esse é um problema enorme, porque um departamento com 40 professores, não decide coisa nenhuma, nem trata de assunto nenhum. Mas nós criámos umas subestruturas, que são os grupos que já antigamente existiam, e então é nos grupos de facto que se trabalha. Porque um Departamento de Matemática e de Ciências Experimentais com quarenta pessoas é intragável, ninguém decide coisa nenhuma com a diversidade dos grupos que lá estão (...) Não se consegue trabalhar assim (Diretor do Agrupamento A).

Para além do número excessivo de professores por Departamento, a Diretora do Agrupamento C refere outros embaraços que impedem o trabalho colaborativo nestes grandes grupos: “Muitas pessoas deixaram de falar porque há pessoas que têm dificuldade em falar em público, e falar no meio de cinquenta pessoas não é fácil, não é!”

O Diretor do Agrupamento B também reconhece que a dimensão exagerada dos Departamentos Curriculares alterou de forma negativa o funcionamento destas estruturas:

Uma equipa que tenha vinte é diferente de uma equipa que tenha cinco ou seis ou sete! Vou-lhe dar um exemplo. Quando são as reuniões de avaliação do 1º Ciclo, nós temos cerca de 30 professores do 1º Ciclo! Se formos aplicar que todos têm de aprovar as atas de todos os professores, à terceira já ninguém se lembra do que leu na primeira (...).

Contudo, um dos Diretores aponta um aspeto que considera positivo, a possibilidade, embora ainda não comprovada, de desenvolver um trabalho coordenado e articulado entre os diferentes ciclos que compõem a escolaridade:

(...) houve uma coisa boa nos agrupamentos de escolas: a consciencialização de que abaixo da Secundária existe um ciclo, e de que abaixo do 2º ciclo também existe o 1º ciclo e o Pré-Escolar. E esse trabalho é o que nós estamos agora a tentar fazer, a tal interação entre os Ciclos, um trabalho mais articulado (...) Porque até aqui os ciclos eram estanques, cada um trabalhava no seu ciclo, ponto final (Diretor do Agrupamento A).

No que concerne a realização das reuniões de Departamento Curricular, as práticas diferem um pouco de Agrupamento para Agrupamento: ora não há obrigatoriedade de reunir, e reúne-se em função das necessidades (Agrupamento A), ora se reúne mensalmente (Agrupamentos B e C) no mesmo dia e à mesma hora em todos os Departamentos. Neste caso, em grande grupo, num primeiro momento – para a transmissão de informações do Conselho Pedagógico, por exemplo - e em grupos disciplinares em seguida. Mas mesmo esta não é considerada a resposta para todos os problemas:

Parece tudo muito bonito, não é? (...) Não é nada! (...) As pessoas não conseguem decidir nada, não conseguem preparar aulas em conjunto, testes, não fazem nada, isto é uma treta! Mas já experimentámos estar o grupo todo junto! É a mesma coisa! Em cinquenta pessoas, se cada uma der a sua opinião, já nem digo cada uma, mas se metade der a sua opinião, nunca mais saem dali. É tudo complicado! (Diretora do Agrupamento C).

### 6.7.2. Perceções dos docentes

Na construção do questionário, e tendo em conta as transformações das estruturas pedagógicas como os Departamentos Curriculares, para além dos indicadores já definidos de “confiança” (7.1, 7.2., 7.6.), “reciprocidade” (7.3., 7.4., 7.5.), “o acesso à informação e a comunicação” (7.10, 7.12.), foram incluídos no bloco de questões referentes aos “efeitos da agregação nas relações docentes interpares”, itens relativos ao “trabalho articulado” (7.7., 7.8., 7.9.) entre professores dentro dos respetivos Departamentos Curriculares. Foram obtidos os seguintes resultados:

**Tabela 31.** Frequências de respostas ao bloco 7 do questionário: variável “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares”.

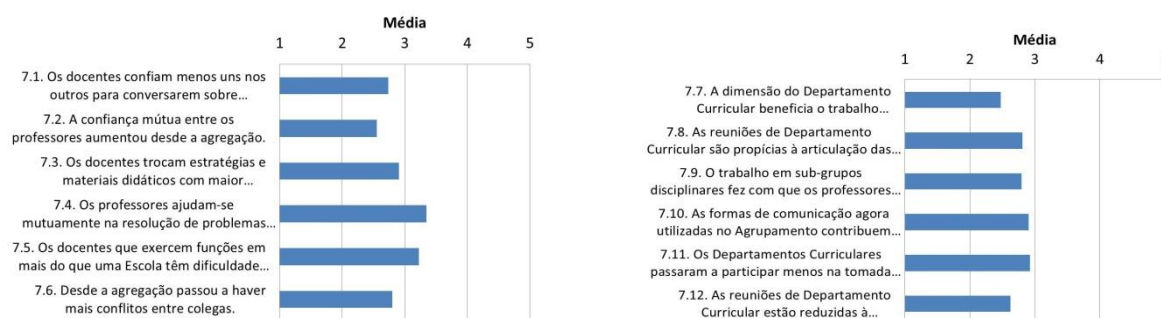
FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.1. OS DOCENTES CONFIAM MENOS UNS NOS OUTROS PARA CONVERSAREM SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS (INDISCIPLINA DOS ALUNOS, INSUCESSO ESCOLAR, POR EXEMPLO).	24	10,3%	86	36,9%	62	26,6%	50	21,5%	11	4,7%
7.2. A CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS PROFESSORES AUMENTOU DESDE A AGREGAÇÃO.	22	9,5%	79	34,1%	112	48,3%	18	7,8%	1	,4%
7.3. OS DOCENTES TROCAM ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS COM MAIOR REGULARIDADE.	12	5,1%	65	27,7%	92	39,1%	64	27,2%	2	,9%
7.4. OS PROFESSORES AJUDAM-SE MUTUAMENTE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PROFISSIONAIS.	2	,9%	35	15,1%	79	34,1%	112	48,3%	4	1,7%
7.5. OS DOCENTES QUE EXERCEM FUNÇÕES EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM DIFICULDADE EM CRIAR NOVOS LAÇOS DE AMIZADE COM OUTROS COLEGAS	3	1,3%	48	20,8%	92	39,8%	70	30,3%	18	7,8%
7.6. DESDE A AGREGAÇÃO PASSOU A HAVER MAIS CONFLITOS ENTRE COLEGAS.	14	6,0%	72	31,0%	100	43,1%	38	16,4%	8	3,4%
7.7. A DIMENSÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR BENEFICIA O TRABALHO ARTICULADO ENTRE TODOS OS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO.	39	16,7%	96	41,2%	50	21,5%	45	19,3%	3	1,3%
7.8. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR SÃO PROPÍCIAS À ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS.	22	9,5%	72	31,2%	68	29,4%	66	28,6%	3	1,3%
7.9. O TRABALHO EM SUB-GRUPOS DISCIPLINARES FEZ COM QUE OS PROFESSORES SE ISOLEM DOS RESTANTES DOCENTES DO DEPARTAMENTO CURRICULAR.	9	3,9%	83	35,8%	89	38,4%	49	21,1%	2	,9%
7.10. AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO AGORA UTILIZADAS NO AGRUPAMENTO CONTRIBUEM PARA UMA MAIOR PROXIMIDADE ENTRE OS DOCENTES DO MESMO DEPARTAMENTO CURRICULAR	7	3,0%	65	28,1%	106	45,9%	49	21,2%	4	1,7%
7.11. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES	11	4,7%	65	28,0%	96	41,4%	51	22,0%	9	3,9%

FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PASSARAM A PARTICIPAR MENOS NA TOMADA DE DECISÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.										
7.12. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ESTÃO REDUZIDAS À COMUNICAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO.	22	9,4%	99	42,5%	62	26,6%	44	18,9%	6	2,6%

**Tabela 32.** Cálculo das estatísticas de respostas ao bloco 7 do questionário: variável “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares”.

ESTATÍSTICAS	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEF. VARIAÇÃO
7.1. OS DOCENTES CONFIAM MENOS UNS NOS OUTROS PARA CONVERSAREM SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS (INDISCIPLINA DOS ALUNOS, INSUCESSO ESCOLAR, POR EXEMPLO).	233	2,73	1,06	39%
7.2. A CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS PROFESSORES AUMENTOU DESDE A AGREGAÇÃO.	232	2,56	0,79	31%
7.3. OS DOCENTES TROCAM ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS COM MAIOR REGULARIDADE.	235	2,91	0,88	30%
7.4. OS PROFESSORES AJUDAM-SE MUTUAMENTE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PROFISSIONAIS.	232	3,35	0,79	23%
7.5. OS DOCENTES QUE EXERCEM FUNÇÕES EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM DIFICULDADE EM CRIAR NOVOS LAÇOS DE AMIZADE COM OUTROS COLEGAS	231	3,23	0,91	28%
7.6. DESDE A AGREGAÇÃO PASSOU A HAVER MAIS CONFLITOS ENTRE COLEGAS.	232	2,80	0,90	32%
7.7. A DIMENSÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR BENEFICIA O TRABALHO ARTICULADO ENTRE TODOS OS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO.	233	2,47	1,03	41%
7.8. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR SÃO PROPÍCIAS À ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS.	231	2,81	1,00	36%
7.9. O TRABALHO EM SUB-GRUPOS DISCIPLINARES FEZ COM QUE OS PROFESSORES SE ISOLEM DOS RESTANTES DOCENTES DO DEPARTAMENTO CURRICULAR.	232	2,79	0,85	30%
7.10. AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO AGORA UTILIZADAS NO AGRUPAMENTO CONTRIBUEM PARA UMA MAIOR PROXIMIDADE ENTRE OS DOCENTES DO MESMO DEPARTAMENTO CURRICULAR	231	2,90	0,82	28%
7.11. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES PASSARAM A PARTICIPAR MENOS NA TOMADA DE DECISÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	232	2,92	0,92	31%
7.12. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ESTÃO REDUZIDAS À COMUNICAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO.	233	2,63	0,98	37%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados:



**Figura 12.** Ilustração gráfica dos resultados das respostas ao bloco 7 do questionário: variável “os efeitos da agregação nas relações docentes interpares”.

Em média, a concordância é superior com os itens 7.4. (Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais) e 7.5. (Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de

amizade com outros colegas), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens.

A concordância diminui para os itens 7.11. (Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento), 7.3. (Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade), 7.10. (As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular), 7.8. (As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas), 7.6. (Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas), 7.9. (O trabalho em subgrupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular), e 7.1. (Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo), e é inferior para 7.12. (As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico), 7.2. (A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação) e 7.7. (A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento); para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Tal como se procedeu em relação ao bloco 6 do questionário, também aqui se pretendeu observar se havia diferenças estatisticamente significativas entre o universo de docentes que já lecionavam no agrupamento antes da agregação, e aqueles que apenas aí iniciaram funções após este processo. Foi aplicado o teste paramétrico t de Student, com os seguintes resultados:

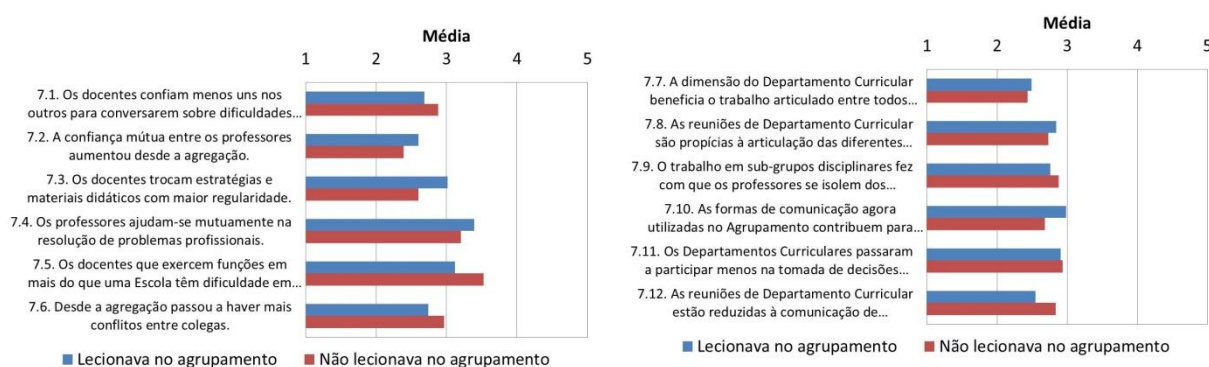
**Tabela 33.** Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que já lecionavam no agrupamento antes da agregação e docentes que só entraram ao serviço no agrupamento após a agregação)

		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	T	P
7.1. OS DOCENTES CONFIAM MENOS UNS NOS OUTROS PARA CONVERSAREM SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS	LECIONAVA	173	2,69	1,060	-1,213	0,226
	NÃO LECIONAVA	59	2,88	1,052		
7.2. A CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS PROFESSORES AUMENTOU DESDE A AGREGAÇÃO.	LECIONAVA	172	2,60	,746	1,827	0,069
	NÃO LECIONAVA	59	2,39	,871		
7.3. OS DOCENTES TROCAM ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS COM MAIOR REGULARIDADE.	LECIONAVA	174	3,02	,877	3,206	** 0,002
	NÃO LECIONAVA	60	2,60	,848		
7.4. OS PROFESSORES AJUDAM-SE MUTUAMENTE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PROFISSIONAIS.	LECIONAVA	172	3,40	,761	1,623	0,106
	NÃO LECIONAVA	59	3,20	,846		
7.5. OS DOCENTES ...EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM DIFICULDADE EM CRIAR ... AMIZADE COM COLEGAS	LECIONAVA	171	3,12	,893	-3,025	** 0,003
	NÃO LECIONAVA	59	3,53	,897		
7.6. DESDE A AGREGAÇÃO PASSOU A HAVER	LECIONAVA	171	2,74	,890	-1,654	0,100

MAIS CONFLITOS ENTRE COLEGAS.	NÃO LECIONAVA	60	2,97	,938		
7.7. A DIMENSÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR BENEFICIA O TRABALHO ARTICULADO ENTRE PROFESSORES	LECIONAVA	172	2,49	1,029	,357	0,722
	NÃO LECIONAVA	60	2,43	1,031		
7.8. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR SÃO PROPÍCIAS À ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS.	LECIONAVA	171	2,84	,984	,750	0,454
	NÃO LECIONAVA	59	2,73	1,048		
7.9. O TRABALHO EM SUB-GRUPOS DISCIPLINARES FEZ COM QUE OS PROFESSORES SE ISOLEM DOS RESTANTES	LECIONAVA	172	2,76	,851	-,984	0,326
	NÃO LECIONAVA	59	2,88	,832		
7.10. AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO AGORA UTILIZADAS NO AGRUP. CONTRIBUEM PARA UMA MAIOR PROXIMIDADE	LECIONAVA	171	2,98	,815	2,471	*0,014
	NÃO LECIONAVA	59	2,68	,819		
...						
7.11. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES PASSARAM A PARTICIPAR MENOS NA TOMADA DE DECISÕES ...	LECIONAVA	172	2,91	,957	-,183	0,855
	NÃO LECIONAVA	59	2,93	,763		
7.12. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ESTÃO REDUZIDAS À COMUNICAÇÃO DE ...	LECIONAVA	172	2,55	,957	-1,970	*0,050
	NÃO LECIONAVA	60	2,83	1,011		

\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,05$ \*\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,01$ 

Ilustram-se graficamente os resultados obtidos:



**Figura 13.** Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que já lecionavam no agrupamento antes da agregação e docentes que só entraram ao serviço no agrupamento após a agregação)

Regista-se que o valor de prova é inferior a 5% para os itens 7.3., 7.5., 7.10. e 7.12., pelo que se rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para os dois grupos: verificam-se diferenças significativas. Para os restantes itens, o valor de prova é superior a 5%, por outras palavras, não se verificam diferenças significativas.

A média da concordância com 7.3. (Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade) e 7.10. (As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular) é superior para os professores que já lecionavam no agrupamento; a média da concordância com 7.5. (Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas) e 7.12. (As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico) é superior para os que não



lecionavam no agrupamento, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, conclui-se que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Procurou igualmente determinar-se se existem diferenças entre docentes que lecionam em mais do que uma escola e os que trabalham apenas numa escola. Foram obtidos os seguintes resultados através da aplicação do teste paramétrico t de Student:

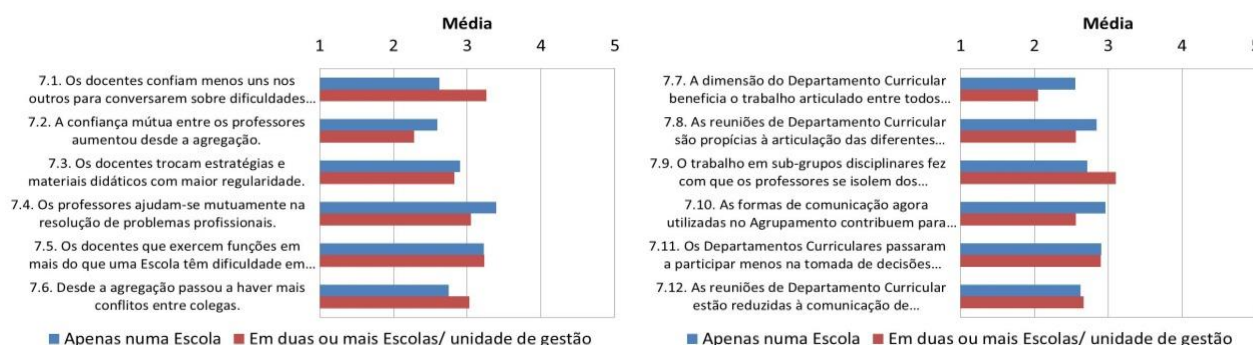
**Tabela 34.** Resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 7 do questionário (docentes que lecionam apenas numa escola e docentes que lecionam em duas ou mais escolas)

		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	T	P
7.1. OS DOCENTES CONFIAM MENOS UNS NOS OUTROS	NUMA ESCOLA	189	2,62	1,022	- 3,46 0	** 0,001
PARA CONVERSAREM SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS	EM DUAS OU MAIS	39	3,26	1,117		
7.2. A CONFIANÇA MÚTUA ENTRE OS PROFESSORES	NUMA ESCOLA	188	2,60	,785	2,30 0	*0,022
AUMENTOU DESDE A AGREGAÇÃO.	EM DUAS OU MAIS	39	2,28	,724		
7.3. OS DOCENTES TROCAM ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS COM MAIOR REGULARIDADE.	NUMA ESCOLA	190	2,91	,898	,525	0,600
	EM DUAS OU MAIS	40	2,83	,781		
7.4. OS PROFESSORES AJUDAM-SE MUTUAMENTE	NUMA ESCOLA	187	3,40	,772	2,54 7	*0,012
NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PROFISSIONAIS.	EM DUAS OU MAIS	40	3,05	,815		
7.5. OS DOCENTES ...EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA	NUMA ESCOLA	187	3,22	,900	-,038	0,969
TÉM DIFICULDADE EM CRIAR ... AMIZADE COM COLEGAS	EM DUAS OU MAIS	39	3,23	,986		
7.6. DESDE A AGREGAÇÃO PASSOU A HAVER	NUMA ESCOLA	189	2,75	,910	- 1,74 9	0,082
MAIS CONFLITOS ENTRE COLEGAS.	EM DUAS OU MAIS	38	3,03	,854		
7.7. A DIMENSÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR	NUMA ESCOLA	189	2,56	1,059	3,39 6	** 0,001
BENEFICIA O TRABALHO ARTICULADO ENTRE PROFESSORES	EM DUAS OU MAIS	39	2,05	,793		
7.8. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR SÃO	NUMA ESCOLA	187	2,84	,996	1,60 2	0,111
PROPÍCIAS À ARTICULAÇÃO DAS DIFERENTES DISCIPLINAS.	EM DUAS OU MAIS	39	2,56	,995		
7.9. O TRABALHO EM SUB-GRUPOS DISCIPLINARES FEZ COM	NUMA ESCOLA	188	2,72	,821	- 2,61 0	** 0,010
QUE OS PROFESSORES SE ISOLEM DOS RESTANTES	EM DUAS OU MAIS	39	3,10	,912		
7.10. AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO AGORA UTILIZADAS NO	NUMA ESCOLA	187	2,96	,806	2,78 2	** 0,006
AGRUP. CONTRIBUEM PARA UMA MAIOR PROXIMIDADE ...	EM DUAS OU MAIS	39	2,56	,852		
7.11. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES PASSARAM	NUMA ESCOLA	188	2,91	,906	,076	0,940
A PARTICIPAR MENOS NA TOMADA DE DECISÕES ...	EM DUAS OU MAIS	39	2,90	,940		

7.12. AS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ESTÃO REDUZIDAS À COMUNICAÇÃO DE ...	NUMA ESCOLA	189	2,62	,996	-,244	0,807
	EM DUAS OU MAIS	39	2,67	,927		

\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,05$ \*\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,01$ 

O valor de prova é inferior a 5% para os itens 7.1., 7.2., 7.4., 7.7., 7.9. e 7.10.: rejeita-se a hipótese de a média das respostas ser igual para os dois grupos por se verificarem diferenças significativas. Para os restantes itens, não se verificam diferenças significativas, o valor de prova é superior a 5%.



**Figura 14.** Ilustração gráfica dos resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student ao bloco 6 do questionário (docentes que lecionam apenas numa escola e docentes que lecionam em duas ou mais escolas)

A média da concordância com 7.1. (Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo) e 7.9. (O trabalho em subgrupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular) é superior para os que lecionam em duas ou mais escolas/ unidades de gestão.

A média da concordância com 7.2. (A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação), 7.4. (Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais), 7.7. (A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento) e 7.10. (As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular) é superior para os que lecionam em apenas uma escola/ unidade de gestão, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

### 6.7.3. Síntese da análise da segunda questão de investigação

Numa análise dos dados recolhidos através do questionário e no que concerne a “confiança”, regista-se que o nível de concordância com os itens 7.1. (“os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais”) e 7.2. (“a confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação”) é inferior ao ponto intermédio da escala, encontrando-se assim no espectro da discordância (respetivamente com os valores de 2,73 e 2,56), o que pode significar que na perceção dos docentes, o processo de agregação não teve como resultado inequívoco a diminuição da confiança mútua.

Neste domínio, embora indiretamente ligado à noção de confiança, também se observa que há discordância com a proposição de que “desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas”, uma vez que a média das respostas se encontra abaixo do ponto intermédio da escala utilizada (com um valor de 2,80).

Contudo, se observarmos os resultados da aplicação do teste paramétrico t de Student para averiguar se há diferenças entre as perceções dos docentes que trabalham apenas numa escola, e aqueles que trabalham em duas ou mais escolas, observa-se que a média da concordância com 7.1. (Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo) é superior entre docentes que trabalham em mais do que uma escola (3,26) comparados com os que trabalham apenas numa escola (2,62), o que coloca os dois grupos em pontos distintos na escala utilizada.

No entanto, em relação a 7.2. (A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação), é superior para os que lecionam em apenas uma escola/ unidade de gestão (2,60), embora ambos grupos se mantenham no domínio da discordância (os que lecionam em duas ou mais escolas apresentam uma média de 2,28).

Quanto à “reciprocidade”, constata-se que a média das respostas ao item 7.3. (os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade) se encontra abaixo do ponto intermédio da escala utilizada (com um valor de 2,91).

Por outro lado, há concordância com a afirmação de que os professores se ajudam mutuamente, e com a de que aqueles que trabalham em mais do que uma escola têm mais dificuldade em criar laços de amizade - naquele que pode ser o primeiro passo na construção de capital social (respetivamente em relação a 7.4. e 7.5.); verifica-se que as respostas estão acima da média da escala utilizada, o que suscita a interpretação de

que a este nível, os efeitos da agregação foram negativos. Por outras palavras, o aumento da dimensão do agrupamento de escolas, com o consequente aumento de dimensão dos Departamentos Curriculares não resultou numa partilha mais frequente de materiais, e os professores que trabalham em mais do que uma escola têm dificuldade em criar laços de amizade, o que por sua vez também constitui um obstáculo à reciprocidade.

A média da concordância com 7.4. (Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais) é superior para os que lecionam em apenas uma escola/ unidade de gestão (3,40) por comparação aos que lecionam em duas ou mais escolas (3,05), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, embora ambos grupos se mantenham no espectro da concordância.

Quanto aos resultados obtidos sobre os itens relativos ao trabalho articulado entre docentes, a média das respostas às afirmações 7.7. “a dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do departamento” (com um valor de 2,47) e 7.8. “as reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas” (com um valor de 2,81) encontra-se abaixo do ponto intermédio da escala, e portanto indicam a discordância dos inquiridos. Estes resultados permitem por sua vez a confirmação da perceção dos Diretores, que apontam a grande dimensão dos Departamentos Curriculares que resultou da agregação como um obstáculo ao trabalho entre os docentes nestas estruturas pedagógicas.

A média da concordância com 7.7. (A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento) é superior para os que lecionam em apenas uma escola/ unidade de gestão.

Em relação ao item 7.9. (o trabalho em subgrupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular” (com um valor de 2,79) também se observa a prevalência da discordância, o que aponta para o facto de a solução encontrada como resposta à dimensão exagerada dos Departamentos não ter por si só, contribuído para o isolamento dos professores em grupos de menor dimensão. Contudo, se atentarmos à comparação dos resultados entre os professores que lecionam apenas numa escola, verificamos diferenças estatisticamente significativas: a média de concordância para os docentes que estão em duas ou mais escolas é 3,10; os resultados dos inquiridos que estão apenas numa escola é 2,72, o que coloca a média no espectro da discordância.

A análise das respostas dos docentes que já lecionavam no agrupamento antes da agregação e os que ainda aí não lecionavam, onde a média da concordância com 7.3. (Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade) e 7.10. (As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular) é superior para os professores que já lecionavam no agrupamento confirma por um lado a existência de diferenças entre os professores com mais e menos tempo de serviço no Mega agrupamento. Contudo, não são diferenças que contribuam de forma determinante para a alteração das conclusões obtidas em relação à amostra global.

Sobre os itens relativos ao “acesso à informação e comunicação” há uma prevalência da discordância. Verifica-se que a média das respostas ao item 7.10. “As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular” é negativa (2,90), o que significa que na perceção dos respondentes as formas de comunicação utilizadas agora não contribuem para uma maior aproximação aos seus pares.

Quanto ao item 7.12. “As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico” se também se encontra num ponto inferior ao ponto intermédio da escala (2,63). Assim, apesar dos inconvenientes causados pela agregação aos Departamentos Curriculares, sobretudo pela sua dimensão exagerada, não parece que tal tenha resultado no extremo de se reduzirem as respetivas reuniões à mera transmissão de informações do Conselho Pedagógico, embora na perspetiva dos Diretores, nas reuniões de Departamento não se “decida coisa nenhuma”.

A média da concordância com 7.10. é superior para os que lecionam em apenas uma escola/unidade de gestão, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. A média da concordância com 7.12. é superior para os que não lecionavam no agrupamento, não sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Deste modo, e quanto aos efeitos da agregação nas relações interpares, constata-se que os níveis de confiança entre os docentes não aumentaram, como também não aumentou a reciprocidade, pelo contrário, foram criadas condições que são um obstáculo ao desenvolvimento desta dimensão do trabalho docente, que implica partilha e troca de experiências e de materiais pedagógicos, e que indiciam um decréscimo do nível de reciprocidade. Relativamente ao trabalho articulado, percebe-se também que a dimensão exagerada dos Departamentos Curriculares prejudica a concretização de um

trabalho articulado entre docentes de ciclos e níveis de ensino diferentes, não obstante algumas soluções encontradas (como a constituição de grupos de trabalho mais pequenos).

Dos testemunhos dos Diretores conclui-se que a possibilidade de realizar trabalho colaborativo ou mesmo de desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves, 2004) parece inviabilizada pela dimensão exagerada destas estruturas. E as soluções encontradas (a constituição de subgrupos de trabalho) não resolvem todos os problemas (nomeadamente a articulação entre níveis e disciplinas do mesmo Departamento). Pelos mesmos motivos, fica em causa a possibilidade de interações profissionais frequentes e produtivas, potenciadoras do desenvolvimento de um capital social elevado dos professores (Leana, 2011).

Numa análise global à variável em estudo, pode afirmar-se com base nos dados apresentados que as relações docentes interpares terão sido afetadas negativamente ao nível da reciprocidade e do trabalho articulado/colegial. Mas tal como ocorre na primeira questão de investigação, e provavelmente devido ao fator “estabilidade do corpo docente”, os níveis de confiança não terão sido afetados de modo negativo, pelo menos de uma maneira expressiva.

## **6.8. A constituição de mega-agrupamentos e o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola**

Neste ponto estuda-se a terceira questão de investigação – “De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?” A participação na vida da escola é uma dimensão encarada neste estudo como equivalente à “participação cívica” de Putnam (2003), e neste caso concreto é parte integrante das relações profissionais no contexto de um agrupamento de escolas. Deste modo considerou-se adequado incluir uma variável referente aos efeitos da agregação no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

### **6.8.1. Perceções dos Diretores**

No que diz respeito aos dados recolhidos nas entrevistas, observa-se que a visão dos Diretores sobre esta dimensão não acolhe unanimidade. Os Diretores A e B

referem-se de forma positiva ao modo como os docentes se envolvem nas atividades do Agrupamento, o que já não acontece tanto com a Diretora do Agrupamento C.

Embora no período a seguir à agregação tenha notado um menor envolvimento do corpo docente na vida da Escola, o Diretor do Agrupamento A considera que hoje esse problema foi completamente superado. O responsável pelo Agrupamento B declara não notar diferenças na atitude dos professores quanto a esta questão, sublinhando que o Agrupamento “ (...) hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo, [devido] à massa humana que temos à nossa frente, e com a qual trabalhamos”.

A Diretora do Agrupamento C aponta alterações negativas na participação docente num período inicial, reconhecendo que apenas num passado muito recente esta atitude se tendo vindo a inverter: “ (...) acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa”.

Acrescenta, admitindo algum desconforto, que se quisesse poderia fazer uso da sua influência pessoal para convencer as pessoas a participarem em determinadas atividades. Continua a observar indisponibilidade nos professores, “(...) mesmo que a tivessem”, como forma de protestarem contra a realidade do mega-agrupamento:

Há uma ou outra vez em que as pessoas ficam, fazem, mas às vezes acho que estão a fazer aquilo à [nome da Diretora] e não à Diretora, e a mim custa-me duplamente. Porque estou quase a usar da minha influência de amizade e de convívio, e de colega, e sem querer estou a manipular essa pessoa, e isso a mim também me violenta um pouco. Se me disserem “ah, mas isso é o que um líder deve fazer”, não, não! Calma, não vamos misturar as coisas. Porque se eu disser de outra maneira, as pessoas não ficam, e sei exatamente quem devo mandar da Direção para fazer alguma coisa, portanto estou a manipular. E eu não gosto do que estou a fazer, mas senão não tenho a colaboração de ninguém.

A mesma refere ainda alterações ao sentimento de pertença dos professores à Escola:

[alterou-se] Para pior. Acho que as pessoas não sentem tanto o todo como seu, e é aquilo que estiver mais próximo das suas áreas de interesse. Até coisas que fazíamos para a comunidade, fora de horas, e tudo, deixaram de se fazer. Não há disponibilidade.

Mesmo às vezes a Câmara quer fazer uma ou outra atividade fora de horas, nunca temos ninguém interessado.

Sobre eventuais mudanças no sentimento de pertença dos docentes ao Agrupamento, o Diretor do Agrupamento A diz não conseguir ter uma percepção exata do assunto, curiosamente ao mesmo tempo que afirma não observar alterações a este nível:

É difícil, não sei responder a isso. É difícil porque neste momento eu sou Diretor e não consigo ver isso. Sentimento de pertença, acho que não... mas não tenho dados científicos ou objetivos para responder a isso, mas eu não sinto isso, muito sinceramente não sinto isso. Acho que todos os docentes e não docentes e alunos, encarregados de educação, todos continuam a sentir que fazem parte do Agrupamento, e que são parte integrante e importantes para o funcionamento do mesmo. Eu não sinto isso, mas isto é só uma impressão. Não tenho dados objetivos, mensuráveis para poder afirmar o que quer que seja sobre isso, fundamentadamente, pelo menos.

Apesar de no período imediato após a agregação ter notado um menor envolvimento do corpo docente na vida do Agrupamento, o mesmo considera que hoje esse problema foi completamente transposto e que “as pessoas participam naturalmente”.

Mais entusiasta, o Diretor do Agrupamento B declara que o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida do Agrupamento é ótimo e acrescenta:

Tenho tido uma resposta extraordinária, diria com mais expectativas do que eu podia julgar, mas sabendo eu da generosidade e da disponibilidade que os professores têm para a causa da educação, eu diria que muito do trabalho e do percurso que temos ainda para realizar está desenhado.

Refere em particular a Ceia de Natal da Escola em que

(...) houve pelo menos uma vontade de demonstrar que estamos todos juntos no mesmo processo. Nós na Ceia de Natal também homenageamos quem se reformou nesse ano; o



ano passado não homenageamos ninguém, pelos motivos que lhe disse...Este ano homenageamos onze pessoas, foi uma festa linda, muito calorosa, muito positiva.

No que concerne a construção do Projeto Educativo, as opiniões dos entrevistados também diferem um pouco, em resultado da sua própria experiência. O Diretor do Agrupamento A afirma que hoje em dia não tem a percepção de que os professores participem menos na dinamização do Projeto, muito embora reconheça essa atitude no início do processo de agregação, em especial na segunda vez em que ocorreu:

(...) Senti isso no segundo ano, na segunda agregação, essencialmente por parte dos colegas da escola agregada. Talvez um sentimento de revolta e enfim... (...) Mas no segundo ano, isso esbateu-se completamente. Neste momento, sinto as pessoas todas de corpo e alma neste projeto do agrupamento e a colaborarem ativamente, penso que isso foi ultrapassado. Mas senti isso no primeiro ano, sem dúvida nenhuma.

No Agrupamento B, um dos resultados da agregação foi precisamente a inexistência de Projeto Educativo durante quase dois anos, em resultado de desentendimentos no ano em que funcionou a CAP e também por consequência de um processo eleitoral atribulado, tal como é referido pelo seu Diretor na entrevista. Questionado sobre se houve mudanças na atitude dos professores relativamente à construção e concretização do Projeto Educativo do Agrupamento, responde:

Eu quero crer que não, pelo seu profissionalismo. De forma visível não noto. O Projeto Educativo foi muito partilhado com toda a comunidade, foi a minha Direção que em novembro lançou logo o Projeto Educativo e houve grande envolvimento de todas as partes, estou muito satisfeito.

Diferente opinião tem a Diretora do Agrupamento C, que responde afirmativamente à pergunta “houve mudanças na atitude dos professores relativamente à construção e ao desenvolvimento do Projeto Educativo?”, um facto que para si encontra explicação no descontentamento que aqueles sentem com a agregação. Muitos docentes

(...) passaram a ver aquilo como um documento que tem de se ter feito, e pronto, não serve para mais nada. A sério, acho que a postura geral começa a ser esta, não vale a

pena apostar nestas coisas: “não vale a pena, ninguém liga, ninguém nos dá valor, ninguém nos apoia!” Eu estou a generalizar, está a perceber?

### 6.8.2. Perceções dos professores

Quanto ao inquérito por questionário, na elaboração dos itens que iriam integrar o bloco 8 - referente à variável “efeitos da agregação no grau de participação e de envolvimento na vida da escola” - foram incluídas proposições relacionadas precisamente com este aspeto do exercício da docência, que engloba, entre outros, a concretização dos objetivos do Projeto Educativo da Escola e do seu Plano de Atividades, a participação nas estruturas educativas, a preparação de atividades conjuntas com outros professores, e a própria perceção dos docentes acerca da relação que a Escola mantém com a comunidade envolvente. Nas respostas a esta secção do questionário foram obtidos os seguintes resultados:

**Tabela 35.** Frequências de respostas ao bloco 8 do questionário: variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”

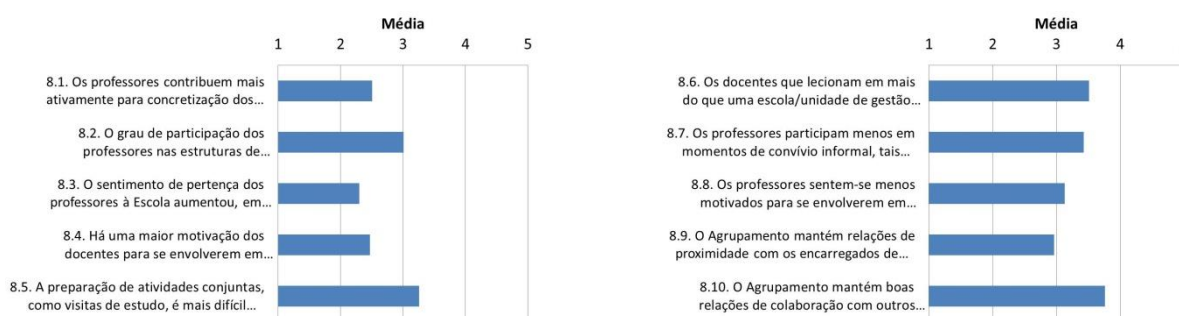
FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8.1. OS PROFESSORES CONTRIBUEM MAIS ATIVAMENTE PARA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.	26	11,0%	90	38,1%	95	40,3%	24	10,2%	1	,4%
8.2. O GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVAS (DEPARTAMENTO CURRICULAR, CONSELHO PEDAGÓGICO, POR EXEMPLO) DA ESCOLA DIMINUIU EM RESULTADO DA AGREGAÇÃO.	8	3,4%	67	28,4%	82	34,7%	73	30,9%	6	2,5%
8.3. O SENTIMENTO DE PERTENÇA DOS PROFESSORES À ESCOLA AUMENTOU, EM RESULTADO DA CRIAÇÃO DO “MEGA- AGRUPAMENTO”.	34	14,4%	109	46,2%	82	34,7%	10	4,2%	1	,4%
8.4. HÁ UMA MAIOR MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE MELHOREM O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	21	8,9%	108	45,8%	84	35,6%	21	8,9%	2	,8%
8.5. A PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS, COMO VISITAS DE ESTUDO, É MAIS DIFÍCIL DEVIDO À INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS DOS DOCENTES.	5	2,1%	54	23,0%	67	28,5%	93	39,6%	16	6,8%
8.6. OS DOCENTES QUE LECIONAM EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA/UNIDADE DE GESTÃO TÊM MENOS DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA PARTICIPAREM NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO.	2	,9%	37	15,9%	63	27,0%	102	43,8%	29	12,4%
8.7. OS PROFESSORES PARTICIPAM MENOS EM MOMENTOS DE CONVÍVIO INFORMAL, TAIS COMO COMEMORAÇÕES, JANTARES, EVENTOS CULTURAIS E/OU DESPORTIVOS PROMOVIDOS PELA DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	7	3,0%	41	17,4%	66	28,1%	87	37,0%	34	14,5%
8.8. OS PROFESSORES SENTEM-SE MENOS MOTIVADOS PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE PROMOVAM O NOME DO AGRUPAMENTO PERANTE A COMUNIDADE EDUCATIVA.	6	2,6%	63	26,8%	82	34,9%	62	26,4%	22	9,4%
8.9. O AGRUPAMENTO MANTÉM RELAÇÕES DE	7	3,0%	52	22,2%	121	51,7%	51	21,8%	3	1,3%

FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PROXIMIDADE COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.										
8.10. O AGRUPAMENTO MANTÉM BOAS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO COM OUTROS PARCEIROS SOCIAIS E EDUCATIVOS, TAIS COMO A AUTARQUIA, EMPRESAS, ASSOCIAÇÕES CULTURAIS, CENTRO DE SAÚDE.			6	2,5%	71	30,1%	133	56,4%	26	11,0%

**Tabela 36.** Cálculo das estatísticas de respostas ao bloco 8 do questionário: variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”.

	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEF. VARIAÇÃO
8.1. OS PROFESSORES CONTRIBUEM MAIS ATIVAMENTE PARA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.	236	2,51	0,84	33%
8.2. O GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVAS (DEPARTAMENTO CURRICULAR, CONSELHO PEDAGÓGICO, POR EXEMPLO) DA ESCOLA DIMINUIU EM RESULTADO DA AGREGAÇÃO.	236	3,01	0,91	30%
8.3. O SENTIMENTO DE PERTENÇA DOS PROFESSORES À ESCOLA AUMENTOU, EM RESULTADO DA CRIAÇÃO DO “MEGA- AGRUPAMENTO”.	236	2,30	0,78	34%
8.4. HÁ UMA MAIOR MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE MELHOREM O FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO.	236	2,47	0,81	33%
8.5. A PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS, COMO VISITAS DE ESTUDO, É MAIS DIFÍCIL DEVIDO À INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS DOS DOCENTES.	235	3,26	0,96	29%
8.6. OS DOCENTES QUE LECIONAM EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA/UNIDADE DE GESTÃO TÊM MENOS DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA PARTICIPAREM NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO.	233	3,51	0,93	27%
8.7. OS PROFESSORES PARTICIPAM MENOS EM MOMENTOS DE CONVÍVIO INFORMAL, TAIS COMO COMEMORAÇÕES, JANTARES, EVENTOS CULTURAIS E/OU DESPORTIVOS PROMOVIDOS PELA DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	235	3,43	1,03	30%
8.8. OS PROFESSORES SENTEM-SE MENOS MOTIVADOS PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE PROMOVAM O NOME DO AGRUPAMENTO PERANTE A COMUNIDADE EDUCATIVA.	235	3,13	1,00	32%
8.9. O AGRUPAMENTO MANTÉM RELAÇÕES DE PROXIMIDADE COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS, DESDE A CRIAÇÃO DO “MEGA-AGRUPAMENTO”.	234	2,96	0,78	26%
8.10. O AGRUPAMENTO MANTÉM BOAS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO COM OUTROS PARCEIROS SOCIAIS E EDUCATIVOS, TAIS COMO A AUTARQUIA, EMPRESAS, ASSOCIAÇÕES CULTURAIS, CENTRO DE SAÚDE.	236	3,76	0,68	18%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados:



**Figura 15.** Ilustração gráfica dos resultados das respostas ao bloco 8 do questionário: variável “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola”.

Observa-se que, em média, a concordância é superior com o item 8.10. (O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde),

seguido de 8.6. (Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento), e 8.7. (Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento), depois de 8.5. (A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes), 8.8. (Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa), e 8.2. (O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens.

A concordância diminui para o item 8.9. (O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”), e mais ainda para 8.1. (Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”) e 8.4. (Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento), sendo inferior para 8.3. (O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega-agrupamento”). Para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

À semelhança dos blocos 6 e 7 procurou investigar-se se havia diferença nos padrões de respostas aos itens desta seção do questionário entre o grupo de professores que já lecionava no Agrupamento à data da agregação e o grupo de professores que só passou a exercer funções aí depois deste processo. Reproduzem-se em seguida os resultados obtidos a partir da aplicação do teste paramétrico *t* de Student:

**Tabela 37.** Efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola com a aplicação do teste paramétrico *t* de Student (diferença entre professores que já lecionavam no Agrupamento antes da agregação e professores que só lecionaram depois da agregação).

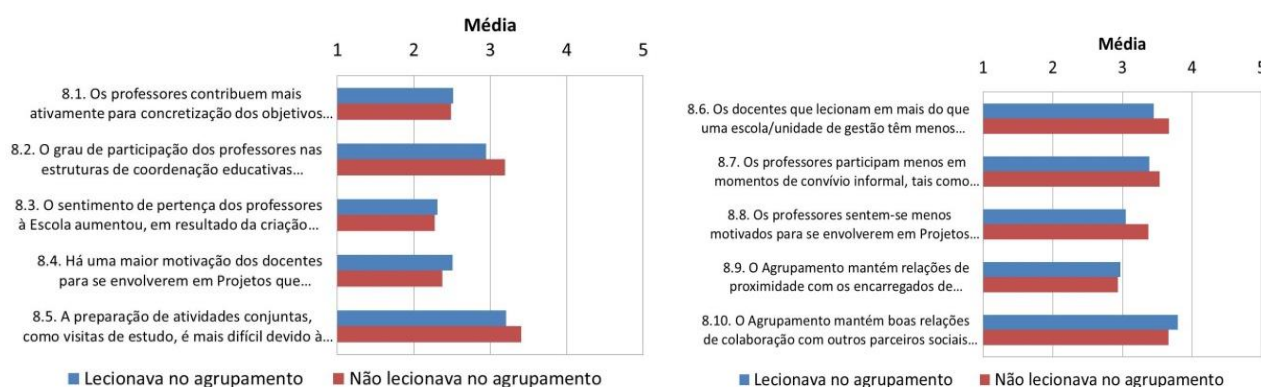
		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	T	P
8.1. OS PROFESSORES CONTRIBUEM MAIS ATIVAMENTE	LECIONAVA	173	2,51	,867	,246	0,806
PARA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJ. DO PEA E DO PAA, ...	NÃO LECIONAVA	62	2,48	,763		
8.2. O GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO ... DIMINUIU	LECIONAVA	173	2,94	,919	-1,865	0,063
	NÃO LECIONAVA	62	3,19	,884		

8.3. O SENTIMENTO DE PERTENÇA DOS PROFESSORES À ESCOLA AUMENTOU, EM RESULTADO ...	LECIONAVA	173	2,31	,759	,327	0,744
	NÃO LECIONAVA	62	2,27	,853		
8.4. HÁ UMA MAIOR MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE MELHOREM ...	LECIONAVA	173	2,51	,826	1,145	0,253
	NÃO LECIONAVA	62	2,37	,773		
8.5. A PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS, ..., É MAIS DIFÍCIL DEVIDO À INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS	LECIONAVA	172	3,20	,979	-1,408	0,160
	NÃO LECIONAVA	62	3,40	,896		
8.6. OS DOCENTES QUE LECIONAM EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM MENOS DISPONIBILIDADE DE TEMPO ...	LECIONAVA	171	3,45	,947	-1,596	0,112
	NÃO LECIONAVA	61	3,67	,889		
8.7. OS PROFESSORES PARTICIPAM MENOS EM MOMENTOS DE CONVÍVIO INFORMAL, TAIS COMO ...	LECIONAVA	172	3,39	1,068	-,931	0,353
	NÃO LECIONAVA	62	3,53	,936		
8.8. OS PROFESSORES SENTEM-SE MENOS MOTIVADOS PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE PROMOVAM ...	LECIONAVA	172	3,05	1,019	-2,209	*0,028
	NÃO LECIONAVA	62	3,37	,910		
8.9. O AGRUPAMENTO MANTÉM RELAÇÕES DE PROXIMIDADE COM OS EE DOS ALUNOS, ...	LECIONAVA	172	2,97	,783	,312	0,755
	NÃO LECIONAVA	61	2,93	,793		
8.10. O AGRUPAMENTO MANTÉM BOAS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO COM OUTROS PARCEIROS ...	LECIONAVA	173	3,80	,707	1,367	0,173
	NÃO LECIONAVA	62	3,66	,571		

\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,05$ \*\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,01$ 

O valor de prova é inferior a 5% para o item 8.8., rejeita-se a hipótese de a média das respostas ser igual para os dois grupos: verificam-se diferenças significativas. Para os restantes itens o valor de prova é superior a 5%; não se rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para ambos os grupos: não se verificam diferenças significativas.

Ilustram-se graficamente os mesmos resultados:



**Figura 16.** Ilustração gráfica da dimensão “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola (diferença entre professores que já lecionavam no Agrupamento antes da agregação e professores que só lecionaram depois da agregação).

A média da concordância com 8.8. (Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa) é superior para os que não lecionavam no agrupamento, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Para os restantes itens, a

concordância apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Da mesma forma, procurou determinar-se se existem diferenças entre docentes que trabalham em mais do que uma escola comparados com os que trabalham apenas numa escola.

Em resultado da aplicação do teste paramétrico t de Student, foram obtidos os seguintes resultados:

**Tabela 38.** Efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola com a aplicação do teste paramétrico t de Student (diferença entre professores que lecionam numa escola e professores que lecionam em duas ou mais escolas).

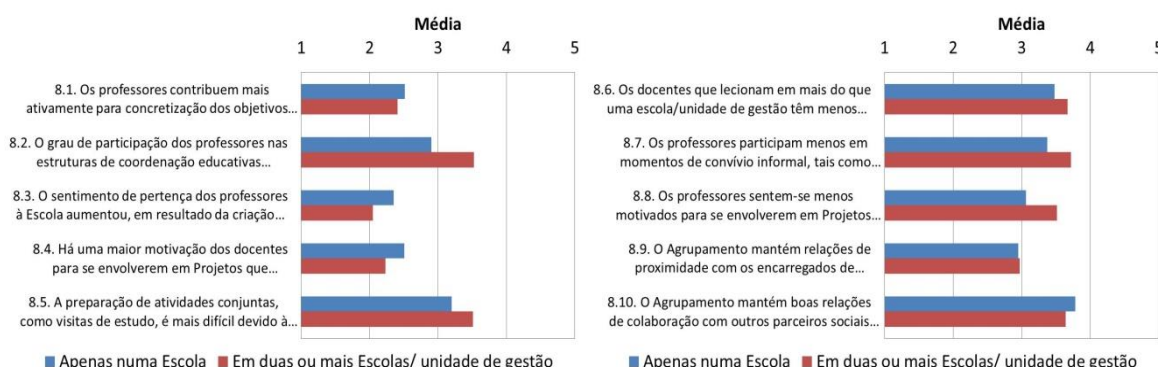
		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	T	P
8.1. OS PROFESSORES CONTRIBUEM MAIS ATIVAMENTE PARA CONCRETIZAÇÃO DOS OBJ. DO PEA E DO PAA, ...	NUMA ESCOLA	192	2,52	,844	,715	0,476
	EM DUAS OU MAIS	39	2,41	,818		
8.2. O GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO ... DIMINUIU	NUMA ESCOLA	191	2,90	,904	-4,061	** 0,000
	EM DUAS OU MAIS	40	3,53	,784		
8.3. O SENTIMENTO DE PERTENÇA DOS PROFESSORES À ESCOLA AUMENTOU, EM RESULTADO ...	NUMA ESCOLA	192	2,35	,785	2,171	*0,031
	EM DUAS OU MAIS	39	2,05	,759		
8.4. HÁ UMA MAIOR MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE MELHOREM ...	NUMA ESCOLA	192	2,51	,799	1,964	0,051
	EM DUAS OU MAIS	39	2,23	,777		
8.5. A PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS, ..., É MAIS DIFÍCIL DEVIDO À INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS	NUMA ESCOLA	191	3,20	,953	-1,860	0,064
	EM DUAS OU MAIS	39	3,51	,997		
8.6. OS DOCENTES QUE LECIONAM EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA TÊM MENOS DISPONIBILIDADE DE TEMPO ...	NUMA ESCOLA	189	3,48	,908	-1,158	0,248
	EM DUAS OU MAIS	39	3,67	1,060		
8.7. OS PROFESSORES PARTICIPAM MENOS EM MOMENTOS DE CONVÍVIO INFORMAL, TAIS COMO ...	NUMA ESCOLA	191	3,37	1,017	-1,910	0,057
	EM DUAS OU MAIS	39	3,72	1,099		
8.8. OS PROFESSORES SENTEM-SE MENOS MOTIVADOS PARA SE ENVOLVEREM EM PROJETOS QUE PROMOVAM ...	NUMA ESCOLA	191	3,06	,977	-2,578	*0,011
	EM DUAS OU MAIS	39	3,51	1,073		
8.9. O AGRUPAMENTO MANTÉM RELAÇÕES DE PROXIMIDADE COM OS EE DOS ALUNOS, ...	NUMA ESCOLA	190	2,95	,772	-,157	0,876
	EM DUAS OU MAIS	39	2,97	,873		
8.10. O AGRUPAMENTO MANTÉM BOAS RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO COM OUTROS PARCEIROS ...	NUMA ESCOLA	192	3,78	,650	1,016	0,315
	EM DUAS OU MAIS	39	3,64	,811		

\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,05$

\*\* DIFERENÇA SIGNIFICATIVA PARA  $P < 0,01$

O valor de prova é inferior a 5% para os itens 8.2., 8.3. e 8.8., rejeita-se a hipótese de a média das respostas ser igual para os dois grupos: verificam-se diferenças significativas. Para os restantes itens o valor de prova é superior a 5%, pelo que não se

rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para ambos os grupos: não se verificam diferenças significativas.



**Figura 17.** Ilustração gráfica da dimensão “efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola (diferença entre professores que já lecionavam no Agrupamento antes da agregação e professores que só lecionaram depois da agregação).

A média da concordância com 8.2. (O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação) e 8.8. (Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa) é superior para os que lecionam em duas ou mais escolas/ unidades de gestão.

A média da concordância com 8.3. (O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento) é superior para os que lecionam em apenas uma escola/ unidade de gestão, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

### 6.8.3. Síntese da análise da terceira questão de investigação

Dedicada ao apuramento dos efeitos da agregação no grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola, a terceira questão de investigação permitiu constatar, em primeiro lugar, que a visão dos Diretores não acolhe unanimidade. A análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos Diretores dos Agrupamentos A e B,

embora numa fase inicial identificassem atitudes negativas dos professores perante a concretização do Projeto Educativo e atividades extraletivas, hoje consideram esse facto superado. A Diretora do Agrupamento C afirma que houve uma pequena evolução positiva na motivação dos professores em participarem em atividades para além das letivas, mas ainda hoje nota resistências, que a mesma interpreta como forma de protesto contra o processo de agregação, que ainda não foi totalmente aceite.

Os resultados dos questionários apontam mais coincidências com esta última visão do que com as duas primeiras, declaradamente mais otimistas. Assim, no que diz respeito aos itens formulados pela positiva, e que se referem à possibilidade de os professores contribuírem “mais ativamente para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo” (8.1.); à perceção de que “há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento” (8.4.); à proposição de que “o sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou em resultado da criação do mega-agrupamento” (8.3.), observa-se que a média das respostas apresenta um valor inferior ao ponto intermédio da escala de medida, e portanto, se encontra no espectro da discordância.

Pelo contrário, os itens que estão formulados pela negativa obtiveram uma média de respostas com um valor superior ao ponto intermédio da escala de medida. Assim, no espectro da concordância encontram-se a perceção de que “os docentes que lecionam em mais do que uma escola têm menos disponibilidade para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento (8.6.), que “os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela Direção do Agrupamento” (8.7.); que “a preparação de atividades conjuntas como visitas de estudo é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes” (8.5.). E ainda a perceção de que os professores se sentem “menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa (8.8.) e que “o grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas da Escola diminuiu em resultado da agregação” (8.2.).

Acerca da perceção dos professores sobre a relação do Agrupamento com a comunidade educativa mais alargada, obtém discordância a afirmação de que este “mantém relações de proximidade com os encarregados de educação”, mas concordam com a noção de que o Agrupamento “mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos”.



Deste modo, prevalece a ideia de que a agregação teve efeitos negativos no grau de participação e de envolvimento dos docentes na vida da Escola, afetando deste modo o capital social dos docentes numa dimensão tão importante como a participação na organização/Agrupamento. Este decréscimo na participação pode ser diretamente atribuído à agregação, uma vez que a formulação dos itens explicita uma relação de causa-efeito entre os dois processos.

O facto de a aplicação do teste paramétrico *t* de Student ter identificado diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas ao item 8.8. pelos professores que já lecionavam no Agrupamento quando ocorreu a agregação, e os que só começaram a trabalhar nesse estabelecimento de ensino depois de esta ter tido lugar, não traz alterações à interpretação do quadro geral dos resultados: ambos grupos se encontram no espectro da concordância, tal como é possível observar na tabela 33 (p.208). Quanto à aplicação do mesmo teste paramétrico para apurar distinções entre os professores que lecionam apenas numa escola e os que lecionam em duas ou mais, embora se tenham registado diferenças estatisticamente significativas nas respostas aos itens 8.2., 8.3. e 8.7., não há alteração à interpretação do quadro geral dos resultados. Apenas no item 8.2. o grau de concordância dos professores que trabalham em duas ou mais escolas é substancialmente superior, já que os que se encontram apenas numa escola estão no nível da discordância.

De um modo global e no que concerne o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da Escola pode concluir-se que diminuiu por consequência do processo de agregação, tendo a este nível havido um decréscimo no capital social dos professores.

## 6.9. Intervalos de confiança para as dimensões associadas aos blocos de questões 4 a 8.

Apresentam-se os intervalos de confiança para as dimensões em estudo.

**Tabela 39.** Intervalos de confiança para as dimensões em estudo

	MÉDIA	IC A 95%	
		LI	LS
4.A. EXPETATIVAS QUANDO RECEBEU A NOTÍCIA DA AGREGAÇÃO	2,23	2,14	2,33
4.B. RECEIOS QUANDO RECEBEU A NOTÍCIA DA AGREGAÇÃO	3,50	3,40	3,61
5.A. EXPETATIVAS QUE SE CONFIRMARAM	2,42	2,32	2,52
5.B. RECEIOS QUE SE CONFIRMARAM	3,18	3,07	3,29
6. EFEITOS DA AGREGAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O DIRETOR E O CORPO DOCENTE.	3,44	3,36	3,52
7. EFEITOS (POSITIVOS) DA AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NAS RELAÇÕES DOCENTES INTERPARES.	3,00	2,93	3,07

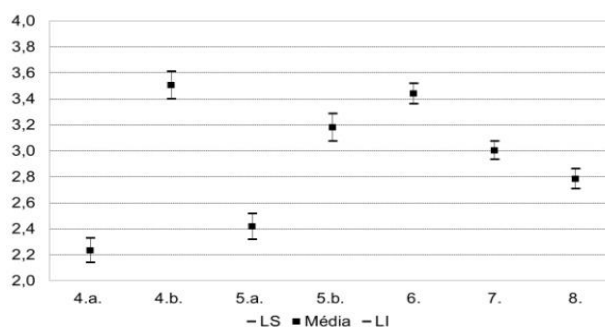
8. EFEITOS (POSITIVOS) DA AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NO GRAU DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS DOCENTES NA VIDA DA ESCOLA.

2,79

2,71

2,86

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



**Figura 20.** Intervalos de confiança

Podemos concluir que se verificam mais 4.b. Receios quando recebeu a notícia da agregação” e “6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.”, seguidos de “5.b. Receios que se confirmaram”, depois de “7. Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos de escolas nas relações docentes interpares.”, e de “8. Efeitos (positivos) da agregação de agrupamentos de escolas no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.”, verificando-se menos em “4.a. Expetativas quando recebeu a notícia da agregação” e “5.a. Expetativas que se confirmaram”.

## 6.10. Prejuízos e benefícios da agregação dos agrupamentos de escolas

Em jeito de balanço de outros efeitos da agregação destes Agrupamentos de Escolas, na parte final da entrevista impunha-se uma demanda: saber na perspetiva dos Diretores que benefícios consideravam ter advindo para o seu Agrupamento.

Embora haja um Diretor que reconheça uma vantagem ao nível pedagógico, pela possibilidade de um trabalho articulado entre ciclos de ensino (ainda não consubstanciada pela realidade ou mesmo pelos resultados), a ideia que domina é a de que não houve nem há benefícios para o funcionamento da escola, para os docentes, ou para os alunos. Pelo contrário, são reforçadas algumas das preocupações e angústias manifestadas pelos Diretores ao longo da entrevista.

O responsável pelo Agrupamento A começou por enunciar aspetos que considera prejudiciais ao funcionamento da Escola. Houve alguns danos ao nível pedagógico pelo aumento da dimensão do Agrupamento, em simultâneo com uma

redução dos recursos humanos e do crédito horário anteriormente disponibilizado para a gestão e administração dos estabelecimentos de ensino:

Ao nível pedagógico, quanto maior o agrupamento, mais difícil a gestão, acho que isto é uma verdade que dificilmente alguém conseguirá desmentir (...) Dificulta a gestão, sem dúvida nenhuma, se é maior, não é? Até porque há um problema: não aumentaram o número de elementos que estavam na gestão, antes pelo contrário, diminuíram, passaram a dar aulas (...) os coordenadores de estabelecimento tinham um crédito horário, agora têm só oito horas, e [as escolas] têm de ter 250 alunos, senão não têm crédito de horas nenhum... Há menos pessoas, com menos horas para gerir uma realidade de maior dimensão, e isso obviamente dificulta.

Os benefícios citados, tal como foi acontecendo nas entrevistas aos outros Diretores e confirmando as conclusões da investigação de Simões (2012), são sobretudo de ordem financeira e económica a favor do Estado, e não de forma direta em prol das Escolas. A centralização das despesas num só estabelecimento de ensino, acompanhada de cortes no número de professores (pelo facto de haver docentes que passaram a ter horários divididos por duas ou mais escolas) acaba por ser “(...) uma vantagem não propriamente para a comunidade em si, mas para o país, em última instância”, como afirma o mesmo Diretor do Agrupamento A. É também feita uma concessão ao facto de estar potenciada uma maior articulação entre os diferentes ciclos de ensino, como aqui já foi mencionado.

Não obstante, o Diretor do Agrupamento A admite que se sentiria melhor apenas como Diretor da Escola Secundária com 3º Ciclo, porque não estaria tão dividido entre diferentes níveis de ensino. Como tal, considera que o serviço educativo prestado teria melhor qualidade se tudo continuasse como estava antes de 2010:

Na balança, se me perguntar como é que acha que teria melhor qualidade na educação aqui, era eu estar como Escola Secundária com 3º Ciclo, tenho a certeza absoluta de que tinha muito melhores resultados, não tenho a menor dúvida. Porquê? Porque dedicava-me inteiramente a isto. Assim não, a minha preocupação é o Pré-Escolar, é o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo, é o Secundário.

O Diretor do Agrupamento B afirma que para além da vantagem de ordem económica para o Estado – que reconhece não ser displicente – admite que não reconhece benefícios para a Escola decorrentes desta reforma:

Eu seria tentado a dizer que não vejo hoje ainda sinais de que se esteja a trabalhar melhor em mega agrupamento do que antes. Não vejo (...) não creio que se esteja a trabalhar melhor na relação com os alunos, não é quer dizer que se esteja a trabalhar mal, mas era suposto haver uma melhoria, e eu desconfio que não há. Todos os professores, de uma forma geral, têm mais alunos, se têm mais alunos têm mais testes para corrigir, mais alunos quem dar resposta, mais problemas para resolver com eles.

Mais contundente mas em sintonia com esta opinião, a Diretora do Agrupamento C afirma:

É este desassossego constante, e as muitas coisas que ficam por fazer, por causa da distância, porque não é a mesma coisa. Haver uma gestão mais próxima da comunidade era muito melhor. E eu até digo que se calhar até a nível económico, uma gestão mais próxima tem mais noção das necessidades, do que se faz e do que não se faz... Mas não consigo dizer-lhe, não vejo... não consigo dizer-lhe nada de positivo.

Na opinião dos três Diretores, não houve nem há vantagens óbvias para o funcionamento da escola em resultado desta reforma administrativa. Quanto aos prejuízos são muitos. Ao nível da gestão, a sobrecarga de trabalho, de responsabilidades centradas no Diretor e a dificuldade em dar respostas em simultâneo à especificidade de cada nível de ensino; o distanciamento criado em relação à comunidade escolar; a nível pedagógico, o aumento da dimensão do Agrupamento em simultâneo com uma redução dos recursos humanos.

No questionário solicitava-se aos docentes, tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento”, que indicassem três benefícios decorrentes da criação deste modelo de escola. Verificaram-se as seguintes respostas: no referente ao total de benefícios elencados, e em particular aos que foram mais indicados, há 146 elementos que não respondem; 14 respondem que “não há benefícios” e 2 que indicam “gestão de recursos”; há ainda a referência à “maior articulação entre ciclos (9 elementos); “maior troca de experiências entre docentes (5 elementos); “partilha de experiências” (2 elementos); “poupança de verbas” (5 elementos); “redução de custos” (3 elementos); “rentabilização de recursos humanos” (2 elementos); “rentabilização de recursos humanos (mais alunos por turma); “rentabilização de recursos materiais (3

elementos)”; “troca de experiências (2 elementos) e “troca de experiências e materiais” (3 elementos).

Também se pedia aos inquiridos tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” que indicassem três desvantagens da existência deste modelo de escola. Observa-se em relação ao total de desvantagens elencadas que 102 elementos não respondem; os prejuízos mencionados são de ordem vária: “desemprego de docentes (15 elementos)”; “afastamento dos professores (3 elementos)”; “falta de diálogo (2 elementos)”; “falta de motivação (2 elementos)”; fecho de escolas (4 elementos); “turmas com número elevado de alunos (10 elementos)”; um ambiente mais formal (3 elementos). Depois destes são referidos os seguintes: “a articulação é mais difícil”; “a comunicação pessoal entre o Diretor e os docentes foi substituída pelo *email*”; “a correria em que o professor se vê envolvido” (2 elementos); “a dificuldade de organização aumentou”; “a dimensão do agrupamento”; “a dimensão do departamento dificulta o trabalho prático”; “a dimensão do departamento prejudica a articulação e o trabalho articulado entre colegas”; “a entreajuda entre os professores tornou-se menos habitual (em termos de preparação de aulas, testes, e outros materiais)”; “a dispersão das escolas dificulta a gestão do pessoal não docente”; “a dispersão dificulta a gestão do agrupamento”; “a falta da figura do Diretor numa das escolas”; “a multiplicação de saídas para atividades que a atribuição de verbas não compensa”; “a necessidade de menos professores na escola”; “a noção de “família” na escola deixou de existir”; “a preparação de atividades conjuntas (visitas de estudo)”; “redução de horários e consequente falta de emprego”.

### **6.11. O futuro da educação na perspetiva dos Diretores**

Finalmente, perante o cenário descrito ao longo das entrevistas e que retrata um certo ambiente de caos em que ainda se trabalha por causa da agregação, era necessário perguntar aos Diretores como veem o futuro da Escola à luz deste modelo de administração e gestão escolar.

O Diretor do Agrupamento A afirma, apesar de tudo num tom positivo:

Este modelo, como os outros modelos – já passei por muitos, já passámos por muitos, todos nós – há de mudar também um dia destes certamente, os paradigmas estão

constantemente a mudar, mas eu sou daqueles que tem um otimismo moderado relativamente ao futuro.

Considera que há aspetos em que se pode melhorar, em especial no que concerne as novas tecnologias, que na sua opinião estão subaproveitadas: “Houve um uso intensivo das novas tecnologias, computadores, etc. mas esquecemo-nos de dar formação de quem as utiliza para as utilizar bem (...)”.

Numa perspetiva menos animada, o Diretor do Agrupamento B receia que as estruturas já criadas com o processo de agregação venham a ser ainda maiores no futuro. Se assim for, na sua opinião as escolas serão geridas como “ (...) a Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim!” Acrescenta que muito do sucesso das escolas está assente na sua componente relacional. Diz o entrevistado, “Temo que as escolas se transformem em locais mecânicos, que se submetam às ditaduras dos números e às ditaduras financeiras, é isto que eu temo, e isso vai ter com certeza implicações nas características dos nossos alunos”.

A Diretora do Agrupamento C partilha desta opinião e considera que os mais prejudicados serão os alunos. Com este modelo de Escola torna-se cada vez mais difícil fazer um acompanhamento de proximidade aos discentes e em consequência desse facto será mais difícil obter sucesso educativo:

(...) Eu receio que a parte do sucesso educativo (...) fique muito em perigo, porque pela dificuldade em estarmos mais próximos dos alunos, os deixa mais à mercê daquilo que eles não devem fazer (...) receio que neste tipo de comunidades, os mega agrupamentos de escolas vão afastar-nos mais ainda dos alunos, das suas dificuldades, das suas realidades, ajudá-los, ampará-los porque nestas Escolas eles contam muito connosco para fazer aquilo que os pais não conseguem – não é porque não queiram – mas trabalham também fora, entregam-nos aqui de manhã e veem buscá-los à tarde, ou nem sequer veem buscá-los, eles vão para casa de autocarro.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando a ideia de Hargreaves (2001) de que a mudança para ser bem-sucedida e sustentável deve ser planeada em torno de um conjunto de prioridades, em vez de tentativas avulsas e dispersas para mudar tudo ao mesmo tempo, a imagem que fica depois de analisados os testemunhos dos Diretores e os resultados dos questionários aplicados aos docentes é que ainda paira um sentimento de angústia face a uma reforma educativa que não soube a que necessidades atender primeiro.

Por outro lado, face aos resultados obtidos, e tendo em conta que é difícil estabelecer uma relação exclusiva de causa-efeito entre o aumento da dimensão dos agrupamentos de escola em estudo e (eventuais) alterações às variáveis sob investigação, é primordial reconhecer que seria redutor e pouco rigoroso atribuir o impacto dessas alterações exclusivamente à reforma administrativa que gerou os “mega-agrupamentos”.

Com efeito, outros fatores de mudança - que não podiam ser contemplados neste estudo - têm sucessivamente causado convulsões e insatisfação nas escolas, de um modo que se agudizou particularmente desde 2008. Dessas destacam-se as alterações à avaliação do desempenho docente, ao próprio modelo de administração e de gestão escolar (do qual a criação de mega-agrupamentos é também uma consequência), que limitou o grau de participação dos professores na tomada de decisões na escola, nomeadamente na possibilidade de escolherem o responsável pela direção executiva em sufrágio direto e universal. Não terão sido também despicientes os efeitos dos cortes salariais da função pública que afetaram os rendimentos dos docentes em resultado da crise financeira que se iniciou precisamente em 2008 e que continua sem fim à vista.

Feitas estas ressalvas, e agora em concreto sobre os resultados globais da investigação ora apresentada, perante as evidências obtidas é pelo menos seguro dizer que foram cumpridos os objetivos delineados e que os dados recolhidos e analisados permitem afirmar que houve efeitos negativos no capital social dos agrupamentos em razão da sua agregação, estudado sob as variáveis “efeitos da agregação na relação entre o/a Diretor/a e os professores”; “efeitos da agregação nas relações docentes *inter pares*”, e “efeitos da agregação no grau de envolvimento e de participação dos professores na vida da escola”.

É necessário contudo, estabelecer algumas distinções nas consequências que foram sendo registadas através da recolha de dados e na sua longevidade; há resultados



negativos que aparentemente foram sendo mitigados com a passagem do tempo, como o ambiente de insatisfação e até de revolta perante o modo como o processo foi imposto às escolas. A este nível regista-se uma capacidade de resiliência quer nos Diretores quer no corpo docente para continuar a trabalhar em condições adversas.

Tendo em conta a conjuntura global de crise económica e financeira com que Portugal (e o mundo) se debate e que continua a surgir como uma ameaça ao emprego, não é por acaso que o maior receio dos professores tenha sido a perda do posto de trabalho quando souberam a notícia da agregação do seu agrupamento de escolas - tal como se comprova nos questionários e nas entrevistas – o que confirma ao nível dos agrupamentos participantes no estudo a crítica dos que consideravam esta reforma como economicista. Como tal, para os que mantiveram o seu lugar na escola - os professores que responderam ao inquérito por questionário - outros aspetos negativos que resultaram da agregação podem ter sido relativizados; em alusão à conhecida pirâmide de Maslow, as necessidades básicas, seguidas da necessidade de segurança - na qual o emprego está obviamente contemplada - encontram-se na base.

Neste contexto, a dimensão relacional e mesmo o sentimento de pertença podem ter sido remetidos para um plano secundário, até porque o funcionamento do sistema educativo, como declara a Diretora do Agrupamento C, está a transformar os professores em funcionários públicos comuns e em meros “prestadores de serviços”.

À luz dos dados recolhidos e analisados também é possível afirmar que das preocupações manifestadas por quem se opôs a esta reforma - Sindicatos, Conselho de Escolas, Conselho Nacional de Educação, Assembleia da República, diretores de escolas, professores, encarregados de educação, funcionários e alunos – algumas vieram a confirmar-se, algo que se retira sobretudo dos testemunhos dos Diretores nas entrevistas. Fica patente um sentimento de mal-estar resultante de todas as dificuldades do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro inerentes à direção de um agrupamento de escolas não apenas grande, mas também disperso geograficamente; comprova-se também que houve um aumento do trabalho burocrático, em prejuízo do trabalho pedagógico e didático.

Mas não pode afirmar-se, como inicialmente foi equacionado (cf. Capítulo I, Introdução) que as relações profissionais dos agrupamentos de escolas em estudo tenham sofrido uma “desagregação” por força da agregação daqueles estabelecimentos de ensino. Há contudo efeitos reconhecidamente nefastos ao nível do grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola e, nessa medida, pode

igualmente considerar-se que o capital social destes agrupamentos foi delapidado, embora não totalmente esgotado.

Na balança, para além da dimensão da participação na vida escolar, estiveram também a relação entre os Diretores e o corpo docente e as relações docentes interpares; pelos resultados obtidos através da análise aos dados recolhidos pode afirmar-se que não obstante as circunstâncias adversas em que ambas as partes passaram a exercer funções (um aspeto que fica claro nas entrevistas e nos dados recolhidos dos questionários), houve capacidade de adaptação e sobretudo de sobrevivência.

Não obstante, e embora esta não fosse uma questão de investigação mas uma questão implicada, parecem estar seriamente condicionadas as possibilidades do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os docentes, e muito mais da criação das comunidades profissionais de aprendizagem a que alude Hargreaves (2003), citado na introdução desta tese.

### **Limitações do estudo**

A presente investigação apresenta as limitações inerentes à realização de um estudo de caso (múltiplo), diretamente ligadas à impossibilidade de generalização dos resultados obtidos. O trabalho incidiu apenas em três agrupamentos de escolas o que não permite o alargamento das conclusões a universos mais abrangentes.

Um outro aspeto a referir está relacionado com as limitações que resultam do inquérito por questionário que foi utilizado neste estudo. Tal como foi referido anteriormente, pela inexistência de instrumentos desta natureza validados para o estudo do objeto de investigação escolhido, houve necessidade de elaborar um de raiz. Assim, não foram ignorados os riscos da sua aplicação, pelo que se procedeu à validação através do teste de consistência interna Alfa de Cronbach e foram muito ponderados as questões e os itens a incluir, como foi possível depreender na descrição das diferentes fases de construção deste instrumento de investigação.

### **Investigações futuras**

Pelo seu caráter atual e inovador, o presente estudo poderá constituir um passo de novos trilhos a percorrer na investigação pelas ciências da educação em Portugal. Compreende-se que a problemática da dimensão da escola *versus* diferentes aspetos do

seu funcionamento poderá inaugurar um campo de estudo até agora inexplorado em Portugal porque a realidade organizacional que lhe subjaz era até há pouco tempo inexistente no nosso país.

Em primeiro lugar, seria interessante o desenvolvimento de estudos semelhantes ao que ora foi apresentado e, muito embora não seja esse o propósito deste trabalho, proceder à comparação de resultados obtidos.

À medida que o tempo for passando, será possível equacionar a pesquisa de outros impactos da constituição de agrupamentos de escolas de grandes dimensões em diversas vertentes. Apenas a título de exemplo, a (mudança de) atitude dos professores em relação à sua profissão; os efeitos dos “mega-agrupamentos” no seu grau de motivação para exercer funções docentes; os efeitos destes agrupamentos no desempenho dos alunos; os efeitos destes agrupamentos no funcionamento dos Departamentos Curriculares; no exercício de lideranças intermédias (tais como os Coordenadores de Estabelecimento e os Coordenadores de Departamento Curricular).

## Referências Bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Universidade de Aveiro.
- Adam, F. & Roncevic, B. (2003). Social capital: recent debates and research trends. *Social Science Information*, 42(2), 155–183.
- AECEA - Agência de Execução relativa à Educação, ao A. e à, & Cultura. (2010). *Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa 2009/10*. Lisboa.
- Afonso, J. (2006). A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa. Universidade Portucalense.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2002). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Porto Editora.
- Almeida, J. (2012). *O essencial do capital social*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. New York: McMillan.
- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (Ed.). (2000). *Social Capital - Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, A., Costa, J.A., Ventura (Ed.), *A Emergência do Director da Escola: Questões Políticas e Organizacionais*. (pp. 11–22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Bento, A. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In *Educação em Tempos de Mudança*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Berry, C. (2004). School Inflation. *Education Next*, Fall 2004, 56–62. Retrieved from [www.educationnext.org](http://www.educationnext.org)
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 43–55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boix, C. & Posner, D. (1996). *Making Social Capital Work: A Review of Robert Putnam's 'Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy'* (No. 94). Cambridge, MA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London & New York: Routledge Classics.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canário, R. (2000). A Escola no mundo rural - contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (14), 121–139.
- Carmo, H. (1989). O papel da elite dirigente da administração pública no processo de desenvolvimento em Portugal. In *Conferência Internacional sobre o Papel das Elites no Desenvolvimento* (pp. 1–40). Sintra: Instituto para a Democracia e Liberdade.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: O Quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Universidade de Aveiro.
- Claridge, T. (2004). *Social Capital and Natural resource Management*. University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Cleary, M. & English, G. (2005). The small schools movement: Implications for health education. *Journal of School Health*, 75(7), 243–247.
- Coalition, S. S. (2014). Small schools workshop. Retrieved from <http://smallschoolsworkshop.wordpress.com/small-schools/>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th. ed.). London: Routledge Falmer.
- Coleman, James, S., et. al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington.
- Connerton, P. (2003). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Copland, M. A., & Boatright, E. E. (2004). Leading small: Eight lessons for leaders in transforming large comprehensive high schools. *Phi Delta Kappan*, 85(10), 762–770.
- Creswell, J. (2003). *RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative. and Mixed Methods Approaches* (2nd. ed.). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, 297-334.
- Daft, R. (2010). *Administração* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Devellis, R.F. (1991). *Scale development. Theory and applications*. London: Sage Publications.
- Dunbar, R. (2010). *How Many Friends Does One Person Need?* Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Toronto: Free Press.
- FENPROF. (2011). fenprof.pt. *A REALIDADE DOS MEGA-AGRUPAMENTOS CONSTITUÍDOS EM 2010 - Um estudo Fenprof*. Retrieved from [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_5582/Anexo\\_s/a4paineis.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_5582/Anexo_s/a4paineis.pdf)
- Formosinho, J. (1989). Do serviço local de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53–86.
- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário: De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Cadernos Pept.
- Formosinho, J. Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In F. I. Formosinho, F., Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira (Ed.), *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 115–162). Porto: Edições ASA.
- Fowler, W., & Walberg, H. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 189–202.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust : the social virtues and the creation of prosperity*. London: Hamish Hamilton.
- Fukuyama, F. (1997). Social Capital and the Modern Capitalist Economy. *Stern Business Magazine*, 4.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Columbia: Teachers College Press, University of Columbia.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Garrett Z, Newman M, Elbourne D, Bradley S, Noden P, Taylor J, W. A. (2004). *Secondary School Size: A Systematic Review. In: Research Evidence in Education Library*. London.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gladwell, M. (2000). *The Tipping Point*. Boston: Little, Brown & Company.
- Grauer, S. (2012). How Big is a Small School? *Small Schools Coalition*. Retrieved from <http://smallschoolscoalition.com/wp-content/uploads/2012/01/How-Big-is-a-SMALL-SCHOOL.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin, N. and Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd. ed., pp. 183–190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Guimarães, R. C. & Sarsfield, Cabral, J. A. (2010). *Estatística*, 2ª Edição. Verlag Dashöfer, 2010.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instruction and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Centre. *Annals of the American Academy of Political and Science*, 67, 130–8.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-Modern Age*. New York: Teachers College Press, University of Columbia.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society - Education in the Age of Insecurity*. NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., Farris, E. (1998). *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-97- NCES 98-030*. Washington D.C.
- Higgins, S. (2003). *O capital social está na moda: Análise para sua reconstrução teórica*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Husbands, J. & Beese, S. (2001). *Review of selected high school reform strategies*. Aspen, CO.

- Inocência, S. (2013). *Estilo(s) de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas não agrupadas do Ensino Secundário na Região do Alentejo*. Universidade Aberta.
- Jimerson, L. (2006). *The hobbit effect: Why small schools in public schools. Rural Trust policy brief series on public education*. Arlington, VA: Rural School and Community Trust.
- Kemmis, S. (1980). The imagination of the case and the invention of the study. in Towards a Science of the Singular. In S. H. (Ed.), . Norwich: Centre for the Applied Research in Education: University of East Anglia.
- Leana, C. R. (2011). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, (Fall Issue), 30–35.
- Lee, V. & Loeb, S. (2000). School size in Chicago Elementary Schools: Effects on teacher's attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3–31.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on student engagement with school. *Journal of Education and Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2007). *Review of Empirical Evidence about School Size Effects - A Policy Perspective*. Toronto.
- Lima, J. A. (2011). O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola. In A. Neto-Mendes, A., Costa, J.A., Ventura (Ed.), *A Emergência do Director da Escola: Questões Políticas e Organizacionais* (pp. 23–45). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. & Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retrieved from [http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A\\_Educacao\\_em\\_Portugal\\_1986\\_2006\\_Alguns\\_Contributos\\_de\\_Investigacao.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf)
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Lin, N, C. & B. (2008). *Social Capital - Theory and Research*. New Jersey: Transaction Publishers.



- Lincoln, Y. & Guba, E. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin N. and Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 183–190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Loury, G. (1992). The economics of discrimination: Getting to the core of the problem. *Harvard Journal for African American Public Policy*, 1, 91–110.
- Marx, K. (1933). *Wage-Labour and Capital*. New York: International Publishers.
- MAROCO, João (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. 3.<sup>a</sup> Edição. Edições Sílabo, Lisboa.
- Meier, D. (2002). Just let us be - The Genesis of a Small Public School. *Educational Leadership*, 59(5), 76–79.
- Mesquita, M. (2011). Entre a(s) política(s) educativa(s) e a dimensão organizacional: os dilemas e desafios à liderança do Director de Escola. In A. Neto-Mendes, A., Costa, J.A., Ventura (Ed.), *A Emergência do Director da Escola: Questões Políticas e Organizacionais* (pp. 273–279). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Muñiz, J. (2003). *Teoria clasica de los tests*. Madrid: Pirâmide.
- Muñiz, J., Fidalgo, A.M., García-Cueto, E., Martinez, R.J., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los itens*. Madrid: La Muralla.
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Nahapiet J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23, 242.
- Nathan, J. & Thao, K. (2007). *Smaller, safer, saner successful schools*. Minneapolis: Center for School Change, Hubert Humphrey Institute of Public Affairs.
- Nguyen, H., Schmidt, M., Murray, C. (2007). *Does School Size Matter? A Social Capital Perspective - A Review of Educational Policy Literature*. Port Moody.
- Nóvoa, A. (2002). *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunnaly, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Macgraw-Hill.
- OECD. (2010). *Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results - Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States* (pp. 117–135).
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A. Frank, K. (2009). Analysing Teacher's Professional Interactions in a School as Social Capital: a Social Network Approach. *Teacher's College Record - Columbia University*, 111, 124–163.

- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pestana, Maria Helena; Gageiro; João Nuno (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. 5.<sup>a</sup> ed. rev. e corrigida, Edições Sílabo, Lisboa.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24. doi:10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78. doi:10.1353/jod.1995.0002
- Putnam, R. D. (1996). Who killed civic America? *Prospect*, 7(24), 66–72.
- Putnam, Robert, D. (1993). *Making Democracy Work: civic traditions in modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Putnam, Robert, D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quivy, Raymond, Campenhout, L. Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sarmiento, M., Sousa, I., Ferreira, F. (1998). *Tradição e mudança na escola rural: Estudo de caso*. Lisboa: ME.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist persuasions for human inquiry. In Y. Denzin, N. and Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118–137). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Siissaiainen, M. (2000). Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam. In *Paper presented at ISTR Fourth International Conference "The Third Sector: For What and For Whom?"*, Trinity College, Dublin, Ireland.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas - Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simões, J. M. (2012). *Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos de escolas - Uma questão estratégica ou o desencadear de uma maior burocratização?* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação -Universidade de Coimbra.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: California: Sage.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Publications.
- Sturman, A. (1994). Case study methods. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research; Methodology and Measurement: an International Handbook*, (2nd. ed., pp. 61–66). Oxford: Pergamon.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*, 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.*, 4(4e), 128–136.
- Wasley, P. A., & Lear, R. (2001). Small school: Real gains. *Educational Leadership*, 6(58), 22–27.
- Wasley, P. A., Fine, M., Gladden, M., Holland, N.E., King, S.P., Mosak, E., & Powell, L. C. (2000). *Small schools: Great strides- A study of new small schools in Chicago*. New York: Bank Street College of Education.
- Winter, G. (2000). A Comparative discussion of the notion of “validity” in qualitative and quantitative research. *Qualitative Report*, 3(March).
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151–208.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods* (Vol. 5).

### Consultas online

Alves, Matias (2012). <http://terrear.blogspot.pt/>, acedido em abril 2012.

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=90393CEFF4A807B4E0400A0AB8001D4B&schemaid=&opse=1>  
(Troika" educativa: conter despesas e aumentar a qualidade do ensino), acedido em 2 de abril 2012

[http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_5582/Anexos/a4pa ineis.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_5582/Anexos/a4pa ineis.pdf)

INE (Instituto Nacional de Estatística) . [www.ine.pt](http://www.ine.pt)

<http://www.socialcapitalresearch.com/>, acedido em 4 de abril 2012

[http://economico.sapo.pt/noticias/fusoes-geraram-mega-agrupamento-de-escolas-quase-ingovernaveis\\_98467.html](http://economico.sapo.pt/noticias/fusoes-geraram-mega-agrupamento-de-escolas-quase-ingovernaveis_98467.html), acedido em julho 2012.

<http://visao.sapo.pt/educacao-professores-do-norte-engrossam-protesto-contramega-agrupamentos=f564353#ixzz36RMbAPXA>), acedido em julho 2012.

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/conselho-das-escolas-quer-suspender-megaagrupamentos-1445006>, acedido em julho 2012.

## LEGISLAÇÃO

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1.ª Série – nº 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Diário da República, 1.ª SÉRIE-A, nº166. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2011). Recomendação n.º 94/2010, de 11 de agosto Diário da República, 1.ª série — N.º 155.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011). Recomendação nº 4/2011, 26 de abril. Diário da República, 2.ª Série – nº80. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012). Recomendação nº 7/2012, 23 de novembro. Diário da República, 2.ª Série – nº 227. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Despacho-Conjunto n.º19/SERE/SEAM/90, 15 de maio (Institui as Escolas Básicas Integradas).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). Despacho-Conjunto nº 28/SERE/SEAM, de 4 de abril. Diário da República, 1.ª Série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). Despacho Normativo nº 33/91, de 26 de março. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). Decreto-Lei n.º 172/91, 10 de maio. Diário da República, Série I A, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Despacho Normativo nº 27/97, 2 junho. Diário da República, 1.ª Série, nº126. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). Decreto-Lei nº 115-A/98, 4 maio. Diário da República, 1.ª Série A, nº102. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, 29 de agosto. Diário da República, 1.ª Série B, n.º 199. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 agosto. Diário da República, 1.ª Série A, n.º 201. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série — N.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). Despacho n.º 12955, 11 agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 155. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – SECRETARIAS DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DO EQUIPAMENTO ESCOLAR E DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA (1976). Decreto-Lei n.º 769-A/76, 23 de outubro. Diário da República N.º 248, Série I, 1.º Suplemento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (1977). Portaria n.º 677/77, 4 de novembro. Diário da República n.º 255/77, Série I. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA EDUCAÇÃO (2008). Despacho n.º 14759/2008, Diário da República, 2.ª Série, n.º 102. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA EDUCAÇÃO (2010). Portaria n.º 127-A/2007, 25 de janeiro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 18. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução n.º 44/2010, 14 de junho, Diário da República, 1.ª série — N.º 113. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1973). Lei n.º 53/73, 25 de julho. Diário da República, n.º 173/73, Série I. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.



## **ANEXOS**

---

**ANEXO I- Questionário aplicado aos docentes (versão inicial)****QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES**

O presente questionário foi elaborado no âmbito de uma investigação de doutoramento com o título A dimensão da Escola conta? Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de agrupamentos no seu capital social. Visa compreender os efeitos da criação de “mega-agrupamentos” na qualidade das relações profissionais entre o diretor e o corpo docente, e nas relações docentes interpares. Dada a importância do tema em estudo, a sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito valiosa. Os dados recolhidos serão utilizados para fins académicos, estando desde já assegurada a confidencialidade das suas respostas.

Agrupamento \_\_\_\_\_

2. Dados profissionais. Assinale com X o quadrado respetivo, de acordo com a sua situação profissional.

**2.1 Nível de ensino que leciona**

Pré-Escolar ☐ 1º CEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB/SEC ☐ SEC. ☐

**2.2. Categoria profissional**

Contratado ☐ QZP ☐ QA ☐

**2.3. Tempo de serviço (em anos)**

0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ > 31 ☐

**2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:**

0-1 ☐ 2-3 ☐

**2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação? Assinale com X uma das seguintes opções:**

Lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento	
Lecionava numa das Escolas do Agrupamento	
Nenhuma das situações anteriores	

**2.6. Quantos docentes tinha o seu Departamento Curricular antes da agregação? \_\_\_\_\_****2.7. Quantos docentes tem o Departamento Curricular atualmente?**

\_\_\_\_\_

**2.8. Que cargo (s) exerce no presente ano letivo? Assinale com X uma das seguintes opções:**

Presidente do Conselho Geral	
Membro do Conselho Geral	
Subdiretor	
Adjunto da Direção	
Coordenador de Estabelecimento	
Coordenador de Departamento Curricular	
Coordenador dos Diretores de Turma	
Representante de Grupo Disciplinar	
Coordenador do Desporto Escolar	
Coordenador de Projetos	



Coordenador de Ciclos	
Diretor de Turma	
Nenhum	
Outro	

Se assinalou “outro”, indique qual \_\_\_\_\_

**2.9. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?**

Apenas na escola sede do agrupamento	
Apenas numa das escolas que foi agregada à escola sede	
Na escola sede e numa outra unidade de gestão	
Em mais do que duas unidades de gestão	

**Nota: se exerce funções apenas numa escola/unidade de gestão avance diretamente para a questão 3.**

**2.10. No total, quantas vezes por semana se desloca entre diferentes estabelecimentos de ensino/ unidades de gestão?**

2 vezes ☐      3 a 4 vezes ☐      5 a 6 vezes ☐      7 a 8 vezes ☐      9 a 10 vezes ☐

**2.11. Se leciona em mais do que um estabelecimento de ensino/ unidade de gestão indique, em média, a distância (em km) que percorre numa semana entre essas escolas.**

0- 10 ☐    11 km -20 km ☐    21km -30km ☐    31km -40km ☐    41-50km ☐    51-60km ☐  
> 61km ☐

**2.12. O seu grau de satisfação profissional foi alterado por exercer funções em mais do que uma escola? Se sim, indique três aspetos em que se sente menos satisfeito/a.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**3. Visão do processo de agregação de escolas.**

**3.2. Como soube que iria avançar um processo de agregação neste agrupamento? Assinale com X uma das opções:**

Em reunião geral de professores convocada para o efeito	
Em reunião de departamento curricular	
Por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola.	
Informalmente através de colegas	
Pela comunicação social	
Não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo.	
Outro	

Se assinalou “outro”, indique qual \_\_\_\_\_

- 3.3. **Que estrutura (s) pedagógica(s) e de gestão da escola foi (foram) consultada(s)? Assinale com X a (s) opção(ões) adequada:**

Conselho Geral	
Conselho Pedagógico	
Departamentos Curriculares	
Nenhuma	
Desconheço se foram consultadas algumas estruturas	

- 3.4. **Das possibilidades indicadas abaixo, selecione as três que melhor traduzem o que sentiu quando recebeu a notícia da agregação.**

Receio de ter de mudar de escola	
Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava	
Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola	
Receio de que o bom ambiente entre os professores da Escola se deteriorasse	
Receio de ser afastado do exercício de cargos pedagógicos para os quais era competente	
Receio de que a escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão	
Nenhum dos anteriores	
Outro	

Se assinalou “outro”, indique qual \_\_\_\_\_

- 3.5. **Em retrospectiva, qual ou quais dessas possibilidades se confirmaram para si?**

Receio de ter de mudar de escola	
Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava	
Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola	
Receio de que o bom ambiente entre os professores da Escola se deteriorasse	
Receio de ser afastado do exercício de cargos pedagógicos para os quais era competente	
Receio de que a escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão	
Nenhum dos anteriores	
Outro	

## PARTE II

- 4. Com base na sua vivência / experiência profissional, assinale com X a resposta que mais se adequa à sua opinião:**

	Discordo totalmente 1	Discordo em parte 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo em parte 4	Concordo totalmente 5
4.1. A Direção Regional de Educação desencadeou o processo de agregação numa altura oportuna para a Escola.					
4.2. O processo de agregação foi concretizado de forma legal.					
4.3. A Direção Regional de Educação concedeu tempo suficiente à Comissão Administrativa Provisória da Escola para preparar o ano letivo seguinte.					
4.4. Os professores adaptaram-se facilmente à mudança do órgão de gestão.					
4.5. As alterações efetuadas a nível administrativo e de gestão foram bem aceites pelos professores.					
4.6. O ano letivo de 10/11 decorreu sem qualquer perturbação para os professores.					
4.7. O ano letivo 10/11 decorreu sem qualquer perturbação para os alunos.					

### 5. Efeitos da agregação de agrupamentos na relação entre o diretor e o corpo docente.

**Com base na sua vivência/experiência profissional, assinale com X a resposta que mais se adequa à sua opinião:**

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
5.1. O/A Diretor/a conhece pessoalmente todos os professores do agrupamento.					
5.2. O/a Diretor/a conhece bem as competências e aptidões dos docentes do Agrupamento.					
5.3. O Diretor faz uma distribuição de serviço tendo em conta as competências e aptidões dos docentes.					
5.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua.					
5.5. O sentimento de confiança que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade aumentou.					
5.6. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.					
5.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização da plataforma Moodle.					
5.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o Diretor e os docentes é feita através da área reservada da página de internet da escola.					
5.9. As alterações às formas de comunicação					

entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.					
5.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes aumentaram a celeridade com que a informação é transmitida.					
5.11. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes ficou reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento					

#### 6. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes *interpares*.

Com base na sua vivência/experiência profissional, assinale com X a resposta que mais se adequa à sua opinião:

	Discordo totalmen te 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concord o 4	Concordo totalmente 5
6.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para a partilha de dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).					
6.2. A partilha informal de preocupações sobre os alunos com os meus colegas é agora tornou-se mais rara.					
6.3. O sentimento de solidariedade entre colegas aumentou.					
6.4. Os momentos de convívio informal entre os professores ocorrem apenas entre colegas que já se conheciam antes da agregação.					
6.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas.					
6.6. As formas de comunicação agora utilizadas no agrupamento contribuem para um maior distanciamento na relação entre os docentes do mesmo Departamento Curricular.					
6.7. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.					
6.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação e gestão curricular das diferentes disciplinas.					
6.9. A dimensão do Departamento Curricular prejudica a realização de um trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.					
6.10. Os Departamentos Curriculares passaram a ter menos participação na tomada de decisões relativas ao funcionamento do Agrupamento.					
6.11. A criação de sub-grupos disciplinares fez com que os professores apenas trabalhem nesses grupos isolando-se dos restantes docentes do Departamento Curricular.					
6.12. A constituição de agrupamentos de escolas de grande dimensão prejudica o desenvolvimento de uma relação profissional de proximidade entre os professores.					

**7. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.**

Tendo em atenção a sua experiência/vivência no processo de agregação, assinale com X a resposta que mais se adequa à sua opinião.

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
7.1. Os professores colaboraram mais ativamente na construção dos novos documentos orientadores do funcionamento do Agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades).					
7.2. Os professores aumentaram o seu sentimento de pertença à comunidade escolar.					
7.3. Os docentes que exercem funções em “mega-agrupamentos” têm menos disponibilidade de tempo para a participação em atividades extracurriculares.					
7.4. O grau de envolvimento dos docentes na realização de atividades extracurriculares diminuiu.					
7.5. O grau de envolvimento dos docentes em Projetos da escola diminuiu.					
7.6. Agora é mais difícil preparar atividades extracurriculares (visitas de estudo, por exemplo) com outros docentes, devido a incompatibilidade de horário.					
7.8. Os docentes que exercem funções fora da Escola Sede participam menos em momentos de convívio informal (Ceia de Natal, Festa de Encerramento do Ano Letivo, por exemplo).					

**8. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três vantagens da existência deste modelo de escola.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**9. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três desvantagens da existência deste modelo de escola.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração.

**ANEXO II- Questionário aplicado aos docentes (versão final)**

*O PRESENTE QUESTIONÁRIO FOI ELABORADO NO ÂMBITO DE UMA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO COM O TÍTULO **A DIMENSÃO DA ESCOLA CONTA? UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO SOBRE OS EFEITOS DA FUSÃO DE AGRUPAMENTOS NO SEU CAPITAL SOCIAL.***

*VISA COMPREENDER OS EFEITOS DA CRIAÇÃO DE “MEGA-AGRUPAMENTOS” NA QUALIDADE DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS ENTRE O DIRETOR E O CORPO DOCENTE, E NAS RELAÇÕES DOCENTES INTERPARES, ASSIM COMO NO ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES NA VIDA DA ESCOLA.*

*OS DADOS RECOLHIDOS SERÃO UTILIZADOS PARA FINS ACADÉMICOS, ESTANDO DESDE JÁ ASSEGURADA A CONFIDENCIALIDADE DAS SUAS RESPOSTAS. DADA A IMPORTÂNCIA DO TEMA EM ESTUDO, A SUA COLABORAÇÃO NO PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO É MUITO VALIOSA, PELO QUE LHE PEDIMOS QUE RESPONDA COM A MÁXIMA SINCERIDADE.*

## I PARTE

**3. Identificação.**

Agrupamento \_\_\_\_\_

**4. Dados profissionais. Assinale com X o quadrado respetivo, de acordo com a sua situação profissional.****2.2 Nível de ensino que leciona**Pré-Escolar ☐ 1º CEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB/SEC ☐ SEC. ☐**9.2. Categoria profissional**Contratado ☐ QZP ☐ QA ☐**9.3. Tempo de serviço (em anos)**0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐  
>31 ☐**9.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:**0-1 ☐ 3-4 ☐**9.5. Onde lecionava antes do processo de agregação? Assinale com X uma das seguintes opções:**

Lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento	<input type="checkbox"/>
Lecionava numa das Escolas do Agrupamento	<input type="checkbox"/>
Nenhuma das situações anteriores	<input type="checkbox"/>

**9.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?**

Apenas na Escola Sede do Agrupamento	<input type="checkbox"/>
Apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede	<input type="checkbox"/>
Em duas Escolas/unidade de gestão	<input type="checkbox"/>
Em mais do que duas Escolas/unidades de gestão	<input type="checkbox"/>

**10. Visão do processo de agregação de agrupamentos de escolas.****3.1.Como soube que iria avançar um processo de agregação neste agrupamento?**

Assinale com X a opção mais adequada:

**NOTA: Se não exercia funções neste Agrupamento de Escolas em 2009/2010, avance diretamente para a II parte deste questionário.**

Em reunião geral de professores convocada para o efeito.	<input type="checkbox"/>
Em reunião de departamento curricular.	<input type="checkbox"/>
Por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola.	<input type="checkbox"/>
Informalmente através de colegas.	<input type="checkbox"/>
Pela comunicação social.	<input type="checkbox"/>
Não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo.	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

Se assinalou “outro”, indique qual \_\_\_\_\_

**4. Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das afirmações sobre o que sentiu quando recebeu a notícia da agregação:**

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.					
4.2. Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.					
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.					
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.					
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.					
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.					
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.					
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.					
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.					
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.					
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.					
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.					

**5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram? Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das afirmações:**

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.					
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.					
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.					
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.					
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.					
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.					
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.					
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.					
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.					
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.					
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.					
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.					



## II PARTE

**6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente. Com base na sua vivência/experiência profissional, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.					
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.					
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.					
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.					
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.					
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.					
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.					
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.					
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.					
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.					
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.					
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.					

**7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares. Com base na sua vivência/experiência profissional, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).					
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.					
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.					
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.					
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas					
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.					
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.					
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.					
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.					

7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular.					
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.					
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.					

**8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola. Tendo em atenção a sua experiência/vivência no processo de agregação, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.					
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.					
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.					
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.					
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.					
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.					
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.					
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.					
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.					
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.					

**9. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três benefícios da existência deste modelo de escola.**

4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

**10. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três desvantagens da existência deste modelo de escola**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração.



### ANEXO III - Guião da entrevista ao Diretor do Agrupamento

BLOCOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR
<b>I</b> <b>Legitimação e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revelar os objetivos do estudo.</li> <li>2. Solicitar a colaboração do entrevistado para prestar as informações necessárias.</li> <li>3. Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li> </ol>
<b>II</b> <b>Percurso profissional</b>	Conhecer o percurso profissional do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perguntas com vista à obtenção de informações sobre o percurso profissional da entrevistada (tempo de serviço, grupo de recrutamento, escolas onde exerceu funções, cargos desempenhados ao longo da carreira).</li> </ol>
<b>III</b> <b>Experiência profissional em contexto de agregação de agrupamento de escolas</b>	<p>Conhecer as memórias pessoais e cognitivas do entrevistado acerca do processo de agregação de escolas</p> <p>Conhecer o contexto e as condições em que foi concretizado o processo de agregação de agrupamentos em 2009/2010</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que agrupamento de escolas era Diretor antes da agregação?</li> <li>2. Quais eram os restantes agrupamentos do concelho? (a que distância ficam aproximadamente da atual sede do agrupamento?)</li> <li>3. De que forma e em que altura do ano letivo tomou conhecimento que iria avançar um processo de agregação de agrupamentos no concelho?</li> <li>4. O que sente um Diretor de Escola recém-eleito para um mandato de quatro anos quando sabe que o seu projeto de intervenção será de repente terminado por imposição da tutela?</li> <li>5. O que sentiram os seus colegas de direção quando receberam a informação de que o agrupamento iria sofrer um processo de agregação?</li> <li>6. Houve alguma resistência ao processo?</li> <li>7. Como foi assegurada a gestão da escola a partir do momento em que se oficializou a agregação?</li> <li>8. Foi um processo pacífico?</li> <li>9. Gostaria que referisse as principais mudanças que foi necessário realizar imediatamente após a oficialização deste processo.</li> <li>10. Quantas escolas foram agregadas no total?</li> <li>11. Quantos docentes tinha a escola que dirigia antes da agregação? Quantos passou a ter depois?</li> <li>12. Quantos professores, em média, passou a haver em cada departamento curricular?</li> <li>13. Numa análise retrospectiva, considera que houve alterações à forma como as estruturas pedagógicas funcionavam antes do processo de agregação? Quais as que considera mais significativas?</li> <li>14. Houve constrangimentos na organização do ano letivo de 2010/11?</li> <li>15. Que dificuldades foram sentidas ao nível da distribuição de serviço e elaboração de horários?</li> <li>16. O que mais recorda das primeiras semanas de aulas de 2010/11?</li> </ol>

<p><b>IV</b></p> <p><b>A visão do Diretor acerca dos efeitos da agregação na qualidade das suas relações com os docentes</b></p>	<p>Conhecer a visão do Diretor acerca dos efeitos da agregação na qualidade das suas relações com os docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como foi comunicada aos docentes do agrupamento a notícia de que o agrupamento seria alvo de um processo de agregação?</li> <li>2. Quais foram os principais receios manifestados pelos docentes?</li> <li>3. (se sim, de que forma lhe foram comunicados esses receios?)</li> <li>4. Em retrospectiva, considera que eram infundados, ou que se confirmaram?</li> <li>5. Como descreve a sua relação com as diferentes estruturas pedagógicas (em particular os departamentos curriculares) e os docentes antes da agregação?</li> <li>6. E depois? Quais são as diferenças que nota neste domínio, agora que são volvidos cerca de dois anos sobre este processo?</li> <li>7. Conhece pessoalmente todos os docentes que exercem funções no seu agrupamento?</li> <li>8. Acha que este é um fator importante no exercício das suas funções de liderança, na qualidade de diretor?</li> <li>9. Pensa que foram afetados os níveis de confiança mútua e de reciprocidade nas relações entre o diretor e os docentes? (se sim, pode dar-me exemplos?)</li> <li>10. Na sua opinião, que prejuízos resultaram deste processo ao nível do clima de escola? E benefícios?</li> <li>11. De acordo com a Recomendação nº 7/2012 do CNE, de 23 de novembro, a criação de agrupamentos de grande dimensão aumentou “o fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão”. Concorda com esta afirmação?</li> <li>12. (se sim, pensa que este facto têm efeitos negativos sobre a qualidade das relações humanas e profissionais entre diretor e corpo docente?)</li> <li>13. Suponho que, com o aumento da dimensão do agrupamento que dirige, tenha tido necessidade de delegar mais funções do que no seu mandato anterior. Acha que esse é também um fator que cria maior distanciamento entre o Diretor e os professores?</li> <li>14. Com que consequências?</li> </ol>
<p><b>V</b></p> <p><b>Visão do Diretor sobre a qualidade da informação e comunicação organizacional da escola</b></p>	<p>Conhecer a visão do Diretor sobre a qualidade da comunicação e da transmissão de informação entre o diretor e os professores</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Houve necessidade de alterar as formas de comunicação entre o diretor e o corpo docente?</li> <li>2. (Se sim, quais?)</li> <li>3. Pensa que as mudanças operadas ao nível da comunicação alteraram a qualidade da sua relação com os docentes? Pode dar-me exemplos?</li> <li>4. Na recomendação já aqui citada, o CNE também refere o seguinte: “vários diretores de escolas/agrupamentos testemunharam no CNE que se sentem cada vez mais sós e que este isolamento tem crescido com o encaminhamento de todo o conjunto de relações entre os níveis central e local para o frio e impessoal mundo da eletrónica”. Acha que o Diretor de agrupamentos de grande dimensão é cada vez mais uma figura isolada dos restantes membros da comunidade educativa?</li> <li>5. Revê-se de alguma forma nesta afirmação?</li> <li>6. Quantos professores do seu agrupamento exercem funções em mais do que um estabelecimento de ensino?</li> <li>7. Na sua opinião, o facto de haver um número maior de docentes que, por sua vez, também está disperso por diferentes unidades de gestão prejudica a qualidade da comunicação?</li> <li>8. Como são dadas a conhecer as convocatórias para reuniões, e de que que modo são transmitidas informações de carácter geral que</li> </ol>

		<p>importam aos professores (por exemplo relativas à avaliação de desempenho, alterações legislativas, curriculares...)?</p> <p>9. Como são feitas as reuniões gerais de professores no seu agrupamento?</p> <p>10. Com que frequência e como reúnem os departamentos curriculares?</p> <p>11. Considera que se alteraram as condições para os professores desenvolverem um trabalho pedagógico articulado, com base na partilha de experiências, materiais e recursos? (se sim, para melhor ou pior?)</p> <p>12. E as formas de os professores comunicarem entre si, do ponto de vista profissional e interpessoal, foram também alteradas?</p> <p>13. Na sua opinião, com que consequências?</p>
<p><b>VI</b></p> <p><b>Visão do Diretor acerca da qualidade e do grau de participação e de envolvimento dos docentes na vida da escola</b></p>	<p>Conhecer a visão do Diretor acerca dos efeitos do processo de agregação de escolas no grau de envolvimento e de participação dos professores na vida da escola</p>	<p>1. Houve mudanças na atitude dos professores relativamente à construção e desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento?</p> <p>2. Houve mudanças ao nível do grau de participação e de envolvimento dos professores na vida da escola?</p> <p>3. (Se sim, em que domínios?)</p> <p>4. Observa alguma alteração no que diz respeito à organização conjunta de atividades pelos departamentos curriculares e respetivos docentes (por exemplo, ao nível de atividades e projetos constantes do plano anual de atividades, de visitas de estudo)</p> <p>5. Há alguma tradição/atividade que era habitual realizar-se periodicamente/anualmente (por exemplo, Festa de Natal, Ceia de Natal do pessoal docente e não docente, Festa de Encerramento do Ano Letivo) que tenha deixado de se realizar, ou relativamente à qual tenha diminuído o grau de participação e de entusiasmo dos professores?</p> <p>6. Considera que este modelo de gestão e administração alterou o sentimento de pertença dos professores a uma comunidade educativa? De que forma?</p> <p>7. Reconhece algum benefício para o agrupamento e para a comunidade educativa, em resultado da criação deste agrupamento de grandes dimensões?</p> <p>8. Como vê o futuro da Escola à luz deste modelo de administração e gestão?</p> <p>9. Finalmente, há alguma questão que gostaria de referir que não tenha sido abordada nesta entrevista?</p> <p>Muito obrigada pela sua colaboração.</p>



Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
			Diretor do agrupamento A	Diretor do agrupamento B	Diretora do agrupamento C
<b>Perfil profissional do/a entrevistado/a</b>	<b>1.Percurso profissional</b>	<b>Formação Académica</b>	“Fiz formação em Administração Escolar, fiz Pós-Graduação, fiz mais tarde Mestrado em Administração Escolar”	<p>“(…) fiz o curso, em 1986, do Magistério Primário, depois entretanto fiz uma formação complementar em Educação Física, no grupo 260, fiz duas pós-graduações em Direito Escolar e Direito da Educação, fiz um curso de Gestão Pública na Fundação Bissaya Barreto –</p> <p>“(…) fiz o projeto de Doutoramento, durante dois anos, com a Universidade de Salamanca em Políticas e Fundamentos Educativos”</p> <p>“Entretanto meti-me num Mestrado em Administração Escolar e Gestão da Formação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação [de Coimbra], que defendi em 21 de setembro do ano transato”</p>	“Eu sou professora de Inglês, o meu curso Germânicas – na altura era assim que se chamava (...) Depois tive gosto pela parte da gestão. Fiz, em 2000, uma pós-graduação em Gestão de Entidades Públicas e Autárquicas, no ISCTE, em Lisboa”.
		<b>Grupo de recrutamento</b>	“O meu grupo de origem é o grupo 300, de Português, do Secundário	“Educação Física, no grupo 260”	“Eu sou professora de Inglês”
		<b>Tempo de serviço</b>	“Tenho 26 anos de serviço”	“Sou professor há 26 anos”	“Eu tenho 30 anos de serviço”
		<b>Experiência profissional</b>	“Já estive em várias escolas, comecei em 1985. Passei desde Santa Comba Dão, até Vila Nova de Paiva, Oliveira do Hospital,	“(…) trabalhei [no Magistério Primário] durante dois anos ou três, a seguir fui coordenador num concelho de um projeto que era o PIPSE –	“(…) passei primeiro na zona de Viseu (...) Mangualde, depois Belmonte, que foi onde fiz estágio. E depois voltei a fazer o percurso



			Tábua (...)”	Projeto Interministerial Promotor do Sucesso Educativo- quer era um projeto do Ministério da Educação” “(…) dos meus 26 anos de professor, três estive no ensino primário, mais dois ou três a lecionar educação física, e depois os outros anos todos são de gestão ou administração, ou como Presidente do Conselho Executivo ou membro da CAP. Levo quinze anos destas funções (...)”	inverso de regresso a Coimbra. Novamente por Mangualde, depois estive efetiva em Arganil (nunca lá dei aulas, estive sempre em Coimbra). Depois fiquei efetiva em _____, ainda demorei um ano ou dois, penso eu, e em 1995 vim para_____”.
		<b>Cargos desempenhados</b>	“Tenho 12 anos seguidos como Presidente [de Conselho Executivo] ou como Diretor (...) e Presidente de CAP [Comissão Administrativa Provisória]; anteriormente, já tinha três anos de exercício, desde 86/87, como Secretário do Conselho Diretivo – no anterior Conselho Diretivo (...) Desempenhei praticamente todos os cargos antes de ser Presidente (...)”	“Para além de alguns cargos como Presidente da Assembleia Municipal de Miranda do Corvo, como Vice-Presidente da Câmara, (...) E no âmbito da agregação que houve em 2010, em que houve uma fusão entre o Agrupamento de Escolas _____ e o Agrupamento de Escolas de _____, onde estamos, (...) sou Diretor deste Agrupamento desde novembro de 2011. Exatamente, 2 de novembro de 2011”	“Em 97, integrei na altura o primeiro Conselho Diretivo, durante dois anos, que era a duração do mandato. Não continuei, porque resolvi apostar na família. [mais tarde] o meu filho acabou os seus estudos, foi para Madrid trabalhar, e eu achei que podia dedicar-me um bocadinho mais à Escola (...)”
<b>2.Experiência profissional em contexto de agregação de agrupamento de escolas</b>	<b>Memórias pessoais e cognitivas do entrevistado acerca do processo de agregação de escolas</b>	<b>Cargo exercido à altura da agregação</b>	“Era Presidente da Escola Secundária de _____”	“Fui Diretor desse Agrupamento de Escolas durante treze anos e meio”.	“Candidatei-me em 2009, como Diretora - os primeiros concursos que houve – e fui eleita”
		<b>Agrupamentos /escolas existentes no concelho à data da agregação</b>	“Na altura havia mais dois agrupamentos (...) o agrupamento de escolas de _____ (...) e o Agrupamento de Escolas de _____”	“(…) o concelho (...) era composto por dois agrupamentos de escolas (...)”	“Na altura tínhamos vinte e uma escolas”

		<b>Circunstâncias em que se desencadeou a agregação</b>	<p>“No ano seguinte, eu estava eleito Diretor do novo Agrupamento, quando estava para tomar posse, recebemos fax a dizer que a Escola ia agrupar com _____ novamente. Fui novamente Presidente da CAP. Mais um ano. Os órgãos, Pedagógico, Conselho Geral, etc, caíram... e novamente Conselho Geral Transitório, e foi mais um ano (...) No dia em que era... na semana em que era para tomar posse [como Diretor], já com a comunicação feita à Direção Regional, recebi informação da Direção Regional (...) Em julho... julho de 2010”</p> <p>“Recebe-se um fax a dizer “a partir do dia tal... há um novo agrupamento”! Basicamente (...) em termos sumários, foi mais ou menos isto que aconteceu”</p>	<p>“Eu sou convocado para uma reunião na DREC, com a minha Presidente do Conselho Geral, e o outro Diretor com a Presidente do Conselho Geral homólogo, e fomos confrontados com “vai haver uma agregação, ponto”. “Vai haver uma agregação no concelho de-----”... Nem sequer sabíamos quando fomos para a reunião ... isto dois ou três dias antes da publicação da Resolução do Conselho de Ministros, em junho de 2010 (...) Vamos a uma reunião e “trumba”... claro, tínhamos as nossas desconfianças pelo que era falado nos jornais”. (...)</p> <p>“Não houve convocatória. Foi um telefonema para estarmos presentes em Coimbra numa reunião com a Diretora Regional. E nós lá fomos. Claro, pelo que já se ouvia falar na comunicação social, suspeitámos o que estava em jogo. Chegados lá, somos confrontados com um cenário quase de inevitabilidade, que não seria possível contornar. (...) foi assim, fomos confrontados com uma situação de chofre, e como inevitável”.</p>	<p>“Recebemos, em meados de julho, se calhar um bocadinho antes, uma chamada da parte da DREC para eu me apresentar lá como Diretora e com a Presidente do Conselho Geral (...) Na reunião, a Senhora Diretora Regional da altura, disse-nos simplesmente que já tinham falado com a autarquia, estava tudo decidido – a autarquia tinha sido contra, não passou essa ideia, mas foi – e olhou para mim e disse “vou nomeá-la para Presidente da CAP, da Comissão Administrativa Provisória, porque a senhora é Diretora da Escola Secundária”, e virou-se para a minha colega dizendo “e a senhora vai ser um dos elementos da CAP, e agora escolham a terceira”.</p> <p>“(...) ainda perguntámos: “tem de ser agora? Tem de ser decidido assim?”, “Sim, tem de ficar tudo decidido agora”. No fim ainda nos deu umas horas, disse-nos que fôssemos para a Escola e que lhe confirmássemos no fim do dia. Acabou por ficar assim, em meados de julho e “dia 1 de agosto vocês são Agrupamento de Escolas de _____!”</p>
		<b>Sentimentos do</b>	“ [Como se sente um diretor recém-	“(...) senti-me indignado, senti-me	“Na altura, o primeiro pensamento

		<p><b>entrevistado quando soube a notícia da agregação</b></p>	<p>eleito com a notícia da agregação?] Sente-se defraudado porque isto não foi dialogado com nenhuma estrutura, não foi dialogado com os órgãos da escola, não foi dialogado com a autarquia, não foi dialogado com ninguém. Uma decisão da tutela, pura e simples, pura e simples!” (...) a nossa opinião contou muito pouco. Aliás, contou zero. Como eu costumo dizer, fomos ouvidos mas não fomos escutados”</p>	<p>desiludido, senti-me enganado! Senti-me ludibriado! O Estado, o Governo, a DREC, o Ministério da Educação enganou-nos! É incompreensível que um ano antes – nós tínhamos tomado posse um ano antes! – como é que um ano antes o que era correto e sustentado pelo mesmo governo, porque era o mesmo governo, tudo foi posto em causa! Tudo foi liminarmente atirado para o caixote do lixo. Não é só o projeto de intervenção, o projeto educativo, o regulamento interno. São todos os documentos que são construídos tendo por base uma filosofia para quatro anos que ficam todos comprometidos”.          (...) “não só os professores e os alunos, mas os funcionários, a comunidade educativa, a Câmara Municipal, todos estes representantes foram enganados! Num ápice tudo o que era verdade um ano antes deixou de ser verdade e de ter validade. E logicamente que isto deixou-nos todos... Associação de Pais, Câmara Municipal, todos esses órgãos tomaram posições, mas oito dias depois fui convocado para ir à DREC – aí por escrito- e recebo um ultimato: ou o senhor aceita, ou se não aceitar, nós nomearemos alguém</p>	<p>foi: eu não vou continuar... quando a gente se predispõe para uma coisa destas, prepara-se, tem o tal projeto de intervenção, pensa no que quer fazer, no que não quer fazer, foi tirar-nos o tapete, completamente. E foi também perceber que a tutela não estava preparada para os problemas que vinham aí”.          “(...)Desalento, desalento, frustração...(...) Indignação! Muita, muita! Porque estão a entregar as coisas... nós sabemos que fazemos isto um bocado por amor à camisola, porque senão não havia ninguém, a sério! (...) Muita muita indignação, muito desalento, muita vontade de mandar tudo às urtigas!”</p>
--	--	--	--	---	--

				dentro dos dois Agrupamentos para fazer parte da CAP”	
		<b>Sentimentos dos colegas de direção</b>	“É evidente que alguma revolta, enfim, alguma decepção até pela maneira como se conduzem as questões da educação, que são tão importantes para a estrutura de um país, não é?”	“[os seus colegas também se sentiram defraudados?] Como é óbvio! Aceitaram participar num projeto no mínimo para quatro anos, envolveram-se nele. Como sabe, a revisão de um Regulamento Interno e de um Projeto Educativo tem horas de trabalho!”	“ [o sentimento de indignação estendeu-se aos seus colegas de direção?] “Sim, embora a preocupação deles era apoiar-me, e que eu não perdesse as forças, mas sim, também”.
		<b>Resistências ao processo de agregação</b>	<p>“Houve, houve resistência (...) quer por parte dos encarregados de educação de _____, quer por parte dos professores, dos órgãos, houve muita resistência mesmo! Houve comunicação, houve abaixo-assinados, houve tudo isso, mas... as coisas continuaram (...)”</p> <p>“Apesar dos problemas colocados e da resistência das pessoas – que isso é o que custa mais às vezes, a resistência à mudança, porque esta mudança foi imposta, não foi pedida por nós, porque se tivesse sido talvez fosse mais fácil...”</p> <p>“(...) _____ foi difícil, enfim... dar isso como adquirido. E lutaram enquanto puderam... Eu pedi a opinião aos nossos órgãos e ninguém era de acordo. E porquê? Eles tinham um Diretor eleito há um ano, tinham já um Projeto</p>	<p>“E eu argumentei um conjunto de aspetos que me pareceram relevantes, entre os quais a própria distância que separava na altura – e que separa hoje- as duas escolas polo: de um lado uma escola EB 2/3 com secundário, e do outro lado uma escola EBI/JI, desde o Pré-Escolar até cursos CEF [Educação e Formação] e EFA [Educação e Formação de Adultos], portanto tínhamos Educação e Formação de Adultos nessa escola, que dista quase 15 km da outra escola”.</p> <p>“Eu fui aduzindo um conjunto de argumentos à Senhora Diretor Regional, inclusive disponibilizei-me para continuar como Diretor desse Agrupamento sem qualquer compensação financeira. Eu disse “eu aceito ficar, eu quero ficar (...) porque para mim o que interessa é o</p>	“Sim, sim, nós fizemos vários documentos escritos a nível de Conselho Pedagógico, fizemos várias reuniões gerais de professores, com a autarquia também; a autarquia também enviou documentos para a Direção regional, para o Ministério. E unimo-nos com outras escolas em manifestações públicas, mas não deu em nada”.

			<p>Educativo próprio, estava tudo a decorrer, no mínimo esperar que aquele Projeto Educativo fosse avaliado e ver realmente o que era melhor. Mas pelos vistos os grandes documentos orientadores das escolas e dos agrupamentos para estas coisas contam pouco. E portanto, esfumam-se, deixam de ter valor, acaba por ser assim.”</p>	<p>projeto que estamos a desenvolver” - e para o qual eu tinha sido eleito, e tomado posse há cerca de um ano! (...) era incompreensível para nós... revisão do regulamento interno, construção do projeto educativo, o projeto de intervenção do Diretor, tudo isso foi água abaixo! (...) a Senhora Diretora Regional a certa altura diz-me que eu podia fazer todas as argumentações, mas aquilo eram orientações centrais, e que tinham de ser cumpridas! (...)”</p> <p>“A Associação de Pais, com vários documentos dirigidos quer à Câmara, quer ao Governador Civil, quer à DREC, quer ao governo. A Câmara Municipal através de sessão de Câmara Municipal, a Assembleia Municipal, o Conselho Nacional de Educação, (...) os Departamentos, o Conselho Pedagógico também fez várias moções, o Conselho Geral também reuniu duas três vezes recusando e contestando esta forma de procedimento.</p> <p>“ (...) fizeram abaixo assinados, fizeram textos pediram audições ao Governador Civil da altura- que não as concedeu- houve da minha parte uma informação porque importava</p>	
--	--	--	---	---	--

				era avançar, partilhar a preocupação, e manter as pessoas informadas da situação”.	
		<b>Número de docentes antes e depois da agregação</b>	“A primeira, a Secundária rondava os 70 e tal docentes, ali a Preparatória tinha à volta de 80 – já estava em Agrupamento – aos quais se vieram juntar os de _____. Entretanto (...) temos neste momento um número que ronda os 170 docentes”.	“ [o Agrupamento] tinha 70 [professores], passou a ter 200”	[antes] “Cerca de cento e cinquenta”. [depois] “Entre duzentos a duzentos e dez”.
		<b>Gestão do Agrupamento na fase imediata da pós-agregação</b>	<p>“Isso foi quase de uma semana para a outra! Foi indicado o dia a partir do qual existia o novo Agrupamento, fui designado Presidente da CAP, porque era o Presidente da Secundária que ficava como Presidente da CAP (...) Na semana seguinte quase me obrigaram a ficar com o Diretor da Escola de _____ na minha equipa (...) É evidente que eu tive de aceitar equipas feitas por decisão superior, (...) mas pronto, fizemos o nosso melhor, ele tentou também fazer o melhor que podia e sabia – o Diretor em _____, ele sim, já era Diretor, tinha sido eleito no ano anterior...”</p> <p>“Conseguiu-se criar uma equipa que fez tudo o que estava ao seu alcance para que as coisas</p>	<p>“Oito dias, quinze dias depois eu saio dali [DREC] perfeitamente convencido de que já não havia nada a fazer, não havia mais nada a lutar. (...) Num lado ficou a CAP e os membros da anterior gestão, um Diretor de um lado, um Diretor do outro e um Vice-Presidente. Do outro lado, o vice-presidente ficou como Coordenador de Estabelecimento”.</p> <p>“(…) havia logo desde o início que tentar minimizar os estragos deste processo que turbulento, que não foi consensualizado com a tutela, foi um processo imposto, vertical, burocrático, completamente burocrático, do topo para a base, “nós mandamos vocês fazer”... não, não foi. Eu era como que um intruso. Eu era a única pessoa que foi para a Secundária trabalhar. Portanto...”</p>	<p>“Acabou por ficar assim, em meados de julho e “dia 1 de agosto vocês são Agrupamento de Escolas de Penacova!” E eu perguntei, “então e os salários?”; “os salários terão de ser processados como só um Agrupamento”. “Mas nós temos duas contabilidades, duas secretarias, um número de funcionários diferentes...”; “Arranjem-se!”. Não foram bem estas as palavras, como é evidente, mas...”</p> <p>“A nível do Ministério, a única coisa que nos disseram foi “tudo o que for relativo a dinheiro para as despesas, há apenas uma requisição; tudo o que é requisição de vencimentos, é apenas um pagamento.” Isto para quem não está dentro do trabalho que tudo isto representa, parece que não é nada de especial, basta somar, mas</p>

			<p>funcionassem.</p> <p>“(…) [30 dias] Não posso dizer que tenha sido o tempo ideal, mas foi o tempo possível. Porque a 1 de setembro o ano letivo ia começar e as coisas tinham de estar prontas a tempo. Posso dizer que eu não tive férias, a minha equipa não teve férias! O pessoal da secretaria também não teve férias! Só assim foi possível! De outra maneira era impossível.”</p>	<p>“Eu estava completamente isolado da gestão, não sabia o que se passava. A equipa nunca reunia. Durante um ano eu participei apenas numa reunião de Conselho Administrativo, o que diz bem... O Regulamento Interno foi revisto até porque era necessário para o processo eleitoral do novo Agrupamento. Foi a única coisa que foi feita. E foi feita com muita colaboração do anterior Agrupamento de Escolas _____, e com a Presidente do Conselho Geral, com uma dinâmica brutal”.</p>	<p>não é. E foi muito violento para todas as pessoas, muito violento, sempre aquele stress de estarmos a cometer algum erro (...)”</p> <p>“Os programas de processamento de vencimentos, os programas de processamento dos alunos, todos os programas que têm a ver com as secretarias, tudo isso ficou ao nosso cargo!</p> <p>“[pensávamos] como é que vamos trabalhar?” “Como é que os professores lançam aqui as faltas dos alunos para irem ter a _____?”. Ninguém pensou nisto!”</p> <p>“(…) na parte administrativa. Foi o maior peso, na altura, foi a parte burocrática. Foi muito complicada porque tínhamos muito pouco tempo. Estávamos a iniciar já um novo ano letivo, cerca de um mês. No dia 1 de agosto tivemos de alterar tudo.</p>
		<p><b>Alterações ao funcionamento das estruturas pedagógicas</b></p>	<p>“Eu considero que sim, e esse é se calhar um dos pontos positivos ou que pode ser positivo – se calhar ainda temos de trabalhar nesse sentido – é o funcionamento das estruturas pedagógicas. O facto de serem estruturas pedagógicas maiores tem desvantagens, mas isso</p>	<p>“O Conselho Pedagógico (...) como é óbvio, foi um choque brutal (...) decorrente da fusão. Havia pessoas que tinham sido designadas por 4 anos e viram os seus mandatos interrompidos, por que é que havia mais de um lado do que do outro? Mas aí houve a lei - entre aspas- e eu</p>	<p>“(…) o Departamento de Ciências e Matemática, por exemplo, tinha cinquenta e seis pessoas, logo, essa parte foi complicadíssima. E os outros também tinham cerca de trinta e tal, quarenta... foi assim o primeiro embate</p> <p>(...)</p>

			<p>não é só neste Agrupamento, seja numa escola, seja onde for, mesmo que não esteja em agrupamento. Os departamentos são muito grandes. Esse é um problema enorme, porque um departamento com 40 professores, não decide coisa nenhuma, nem trata de assunto nenhum. Mas nós criámos umas subestruturas, que são os grupos que já antigamente existiam, e então é nos grupos de facto que se trabalha. Porque um Departamento de Matemática e de Ciências Experimentais com quarenta pessoas é intragável, ninguém decide coisa nenhuma, com a diversidade dos grupos que lá estão. Seja esse, seja o de Ciências Sociais e Humanas, seja o de Línguas. Não se consegue trabalhar assim.”</p> <p>“Mas houve uma coisa boa nos agrupamentos, que é a consciencialização de que abaixo da Secundária existe um ciclo, e de que abaixo do 2º ciclo também existe o 1º ciclo e o Pré-Escolar (...) Porque até aqui os ciclos eram estanques, cada um trabalhava no seu ciclo, ponto final (...) antigamente quando os professores - e eu sou um professor do Secundário, estou à vontade para o</p>	<p>ai tive de aceitar... não havia outra solução, houve a lei da representatividade (...) a Escola ou o Agrupamento maior ficou com mais elementos no Conselho Pedagógico do que o Agrupamento menor, portanto foi a lei da representatividade. E mesmo assim foi preciso lutar (...) Foi o peso da demografia. “Este agrupamento tem X representação de professores de alunos, portanto tem mais representantes no Pedagógico”. Foi a lei da demografia o que prevaleceu, e mais nada”.</p> <p>“Uma equipa que tenha vinte é diferente de uma equipa que tenha cinco ou seis ou sete! Vou-lhe dar um exemplo. Quando são as reuniões de avaliação do 1º Ciclo, nós temos cerca de 30 professores do 1º Ciclo! Se formos aplicar que todos têm de aprovar as atas de todos os professores, à terceira já ninguém se lembra do que leu na primeira (...)”</p> <p>(...) A Escola não teve projeto educativo durante dois anos, (...) não houve condições, não se criaram condições para fazer um projeto educativo.”</p>	<p>“[houve alterações?] Houve. Porque, repare, a maior parte das pessoas deste Agrupamento – estou a falar do Agrupamento agora – eram pessoas com muitos anos de serviço, tinham ainda muito imbuída aquela estrutura dos grupos disciplinares. E foi muito complicado começarem a reunir em Departamento, em grande grupo. Muitas pessoas deixaram de falar, porque há pessoas que têm dificuldade em falar em público, e falar no meio de cinquenta pessoas, não é fácil, não é!”</p> <p>“ [as reuniões de departamento realizam-se] De mês a mês, mais ou menos. E depois faz-se assim: na primeira hora está o Departamento por inteiro, onde se dão as informações, e alguma coisa que seja necessário o Departamento todo discutir, e ao fim da primeira hora, as pessoas saem e vão reunir por grupo disciplinar.</p> <p>Parece tudo muito bonito, não é? As pessoas olham e pensam “ah, boa ideia!” Não é nada! Não é nada isto! As pessoas não conseguem decidir nada, não conseguem preparar aulas em conjunto, testes, não fazem nada, isto é uma treta! Mas já</p>
--	--	--	--	--	---



			dizer – os professores do 7º ano diziam: “o aluno tem falta de bases...”, portanto, de alguma maneira atribuíam as culpas aos do ciclo anterior... agora isso não é possível porque eles vão reunir com os professores do ciclo anterior (...) Eu ainda não sinto isso, mas já há trabalho. Essa é um das partes que pode ser positiva, pode ser!”		experimentámos estar o grupo todo junto! É a mesma coisa! Em cinquenta pessoas, se cada uma der a sua opinião, já nem digo cada uma, mas se metade der a sua opinião, nunca mais saem dali. É tudo complicado!”
		<b>Constrangimentos no período pós-agregação</b>	<p>“(…) Essencialmente ao nível da distribuição de serviço, da elaboração dos horários. Até porque agora temos professores que fazem o trajeto entre mais do que uma escola do Agrupamento. Ora é preciso conciliar em termos de horários, não é?”</p> <p>“Eu acho que uma coisa muito positiva que conseguimos, com muito trabalho, que foi que todas estas questões que dificultaram o início do ano letivo, e até o decorrer do ano letivo, não passassem para os alunos. Essa era a nossa preocupação, que os alunos não sentissem, entre aspas, que havia uma “guerra”, porque os professores e os funcionários estavam contrariados, e eu acho que foram todos profissionais e nunca deixaram transparecer para os</p>	<p>“Por exemplo, notou-se uma falha de comunicação entre as escolas muito grande – hoje as questões de comunicação são fundamentais em qualquer agrupamento - o circuito de comunicação não existiu, havia uma desconfiança muito grande de um Agrupamento em relação ao outro, grande calculismo, “nós é que somos os bons, vocês...” Mas era recíproco, são as dúvidas que se lançam, são as ambiguidades, porque as escolas tinham formas de trabalhar muito arreigadas às suas realidades, e as duas boas, não está isso em questão, mas a verdade é que olhava-se para o outro lado com alguma desconfiança... E portanto, houve muitas dificuldades, a própria coordenação era difícil. Apesar de o Agrupamento não ficar com muitos alunos, ficar com cerca de 1550, 1600 alunos, era toda uma realidade</p>	<p>“Muitos constrangimentos. Antigamente, como deve saber, se há um professor que lhe faltam duas horas para completar o horário, e que seja do quadro, recorre-se ao crédito [horário da Escola]. Agora não, “ai é? Faltam-lhe duas horas no horário? Então tem que ir duas horas a _____. Só que já não eram duas horas, eram quatro, e isso significava que alguém daqui ia saltar. Portanto, no primeiro ano, 2010/11 nós perdemos logo uns quinze professores”</p> <p>“(…) os [professores] daqui não tinham horário completo, esta escola é pequena, tem duas turmas por cada ano e muito pequenas – só que juntas dá mais de trinta alunos – sobram professores, que tiveram de ir para as suas escolas ou ficar aqui em horário zero. Depois no segundo ano foi</p>

			<p>alunos que isto podia ser um processo que os podia prejudicar. Porque é isso que me preocupa a mim enquanto Diretor da Escola, é que toda e qualquer alteração possa prejudicar o processo educativo. E aí obviamente que os únicos que sofreriam as consequências seriam os alunos. E houve essa preocupação. Não recordo nada de negativo, penso que o ano acabou por arrancar de maneira normal, e os alunos não sentiram isso.”</p>	<p>que envolvia de um dia para o outro desde o Pré-Escolar ao Secundário” (...)</p> <p>“Mas estou a lembrar-me, houve programas informáticos que não foram compatibilizados, articulados, o funcionamento das secretarias [dos agrupamentos], os próprios cartões de radiofrequência não davam num lado e no outro, os professores que passaram a dar aulas num lado e no outro, tinham de ter dois cartões; houve um conjunto de procedimentos administrativos que eram diferenciados nalgumas áreas... tudo isto criou muitas ambiguidades, muitas incertezas, muitas indefinições, muitos problemas, que iam sendo resolvidos pelo Presidente da CAP basicamente, da forma que entendia (...)</p> <p>“Criaram-se constrangimentos de enormes grupos de trabalho, deslocações dos professores a dar aulas de um lado e de outro com percursos de quase 15 km, com realidades e filosofias de trabalho que foi preciso compatibilizar (...) Ainda hoje estamos num processo de ajuste de procedimentos, e que estamos a aferir ainda! Não é fácil!”</p>	<p>muito pior. E todos os anos há professores que não são necessários!”</p> <p>“O trabalho articulado é muito complicado de se fazer, muito complicado”.</p> <p>“As pessoas sentiam que qualquer coisa estava para desabar. Iam dando as suas aulas, sempre à espera que viesse qualquer novidade, mais uma vez, que viesse dismantelar tudo. Não havia um apego às coisas, ninguém queria planificar a muito longo prazo porque não valia a pena, porque “às tantas vão fechar esta ou aquela escola”, “o melhor é a gente não investir muito”; “o melhor é não nos candidatarmos a projetos de dois anos”, “o melhor é não estarmos a fazer esforço”, “o melhor é darmos só as nossas aulas”... e não é porque os professores fossem maus docentes! Nada, disso, pelo contrário! Eu sou a primeira a dizer que eles fizeram um trabalho fantástico, mas sentiu-se isto.</p>
--	--	--	--	--	---

<b>3. A Visão do Diretor acerca dos efeitos da agregação na qualidade das suas relações com os docentes</b>	<b>A visão do Diretor acerca dos efeitos da agregação na qualidade das suas relações com os docentes</b>	<b>Comunicação da notícia da agregação aos docentes</b>	“(…) em _____ sei que fizeram uma reunião geral e fizeram imediatamente uma ação de protesto... eu aqui fiz apenas um comunicado aos Coordenadores de Departamento que já tínhamos, e eles passaram a palavra aos professores”	“Quando eu saí da reunião de Coimbra, transmiti aos meus colegas, transmiti no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico. Não me recordo agora, mas penso que fiz uma reunião geral de professores e de funcionários para lhes comunicar”	“(…) foi comunicada em julho, ainda antes de o ano letivo terminar (...) fizemos logo uma reunião para informar as pessoas do que se estava a passar, embora todos soubessem informalmente. E também para nos verem, à CAP, e para verem que estávamos em alguma sintonia. Para perceberem “OK isto vais ser mau, mas isto não está à deriva, elas estão em sintonia, estão a tomar conta das coisas”. Mas não foi resolver nada, achámos que devia ser feito”.
		<b>Receios dos professores</b>	“Penso que [a perda] do posto de trabalho é um dos receios principais de quem trabalha, ao fim e ao cabo: “o que é que vai acontecer agora?”, “vão diminuir quantos postos de trabalho com a agregação?” Porque deixa de haver horários incompletos em _____ e em _____, não é?”	“Os professores não viam nenhuma vantagem no processo! Os professores não compreenderam, ninguém compreendeu, nem os professores individualmente, nem os órgãos, nem as estruturas... Não houve trabalho da tutela para explicar o que quer que seja, é bom que se diga, para tentar consensualizar o processo”.	“Os professores sentiram logo o receio de perder o emprego (...) E isso está já a sentir-se”.
		<b>Relação pedagógica do/a Diretor/a com os departamentos curriculares antes e depois</b>	“A diferença na relação com os departamentos... penso que nada mudou. Nunca tive problemas com Coordenadores de Departamento, aliás, anteriormente eram escolhidos até pelo Diretor, neste último processo, ele escolhe em	“[antes da agregação, as relações com os departamentos eram]] Tranquilíssimas, excelentes, comprometidas, empenhadas, a correrem muito bem, quer em torno do projeto educativo, quer em torno do projeto de intervenção do	“[como era a relação com as estruturas pedagógicas antes da agregação?] Boa, informal – eu também tenho uma grande dose de informalidade - um informal de quase já adivinharmos uns e outros o que é que precisávamos, de estarmos

		<b>da agregação</b>	<p>quem tem confiança. À partida dá alguma garantia de que a estrutura funcione, não é? Agora não é assim, este ano já não foi assim, tive de dar três nomes aos departamentos e eles elegeram um, de qualquer modo são também três nomes da minha confiança, à partida está garantido. Não estão só esses elementos, estão outros, não é? Há outros representantes”</p> <p>Mas eu nunca tive pedagógicos hostis, se é que se pode dizer assim, as pessoas expressam a sua opinião, já tive de usar o voto de qualidade, o que é normal, e prova que as pessoas dão a sua opinião, senão era tudo por unanimidade, e não é. A minha posição nem sempre ganha... e isso acontece por uma razão. O meu passado, o meu background é de Presidente, Presidente em órgão colegial, em que a opinião de todos conta. E no dia em que fui eleito Diretor, não meti um “chip” no meu cérebro e passei a funcionar de maneira diferente no dia seguinte”</p>	<p>Diretor...”</p> <p>[depois] eu fiz parte do Conselho Pedagógico, estava lá por convite, não opinava, não votava, como era óbvio, mas tenho de dizer a verdade: todos os elementos eram empenhadíssimos. Nunca foi perceptível que algum dos membros do Conselho Pedagógico, fruto da nova orgânica, deixasse de se envolver menos por causa da fusão, diria que em alguns caso, até mais. Daí, pedagogicamente, os professores foram extraordinários na resposta, na colaboração, no envolvimento, porque perceberam que passava por eles muito da possibilidade de resolver problemas entre colegas. Aí devo dizer que foi extraordinário!”</p>	<p>sempre em sintonia, eu com os Coordenadores, com o Conselho Pedagógico, eles connosco, quase não havia muita necessidade de falarmos, era uma rotina, as pessoas conheciam-se muito bem, as coisas faziam-se. E depois parece que, de repente (...) que não estávamos no mesmo Projeto! Eles aqui tinham um Projeto Educativo, nós tínhamos outro e, de um momento para o outro não era fácil unirmo-nos no mesmo! Isso foi complicado”.</p> <p>“(...) Aquilo que às vezes eu dizia num corredor “então logo temos uma reuniãozita”, passou a ter de ser tudo por documento, afixado tudo – sem ser convocatória- porque passámos a ser muitos, cada um sente de maneira diferente. Foi muito difícil que as pessoas sentissem aquele grande grupo como seu, e começaram a querer coisas muito mais oficiais, burocráticas, para terem a certeza de que todos fariam da mesma maneira”.</p>
		<b>Relações entre Diretor/a e corpo docente</b>	<p>“Eu admito que haja docentes que, enfim ... que naturalmente vejam agora o Diretor, a figura do Diretor, diferente do que viam a figura de Presidente. Eu sinto isso. (...) Há</p>	<p>“Deixamos de ter tempo para cultivar um clima de escola com base nas relações humanas. Tornamos o sistema muito mais impessoal, porque não há tempo! Um sistema</p>	<p>“ [havia uma desconfiança] Grande, também porque as pessoas habituam-se a ter a sua Escola... estes daqui passaram a ter uma Diretora que não conheciam de parte nenhuma, que era</p>

			<p>um antes e um depois, não daqueles que já trabalhavam comigo, para esses sou igual, não há aqui diferença nenhuma, sou professor aliás, não é?</p> <p>(...) Mas aqueles que vieram dos agrupamentos absorvidos, noto em alguns, muito poucos, que de facto eles conseguem ver alguma distância entre o que é ser professor e ser Diretor. E quando se dirigem a mim, dirigem-se fazendo uso dessa distância, que eu procuro esbater sempre.</p> <p>Os que me conheciam e trabalhavam já comigo desde 2002, esses não mudou nada. No dia seguinte era tudo igual e continua agora a ser. Mas os que vieram dos agrupamentos absorvidos, digamos assim, alguns, muito poucos, criaram essa visão de que o Diretor é alguém que está lá em cima e ainda vêm aqui “Sr. Diretor...”, mas são muito poucos. E eu procuro esbater e combater isso porque não me sinto bem assim”.</p>	<p>quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!”</p> <p>“Como lhe disse há bocado, [pondo a mão numa pilha de documentos] isto vai para casa hoje para reanalisar, com muito trabalho porque as solicitações são muitas, a legislação é inúmera, as mudanças... nós estamos a assimilar uma coisa, a mudança está a acontecer do outro lado. Repare que nos últimos cinco anos tivemos quatro ECDs [Estatuto da Carreira Docente], o Estatuto do Aluno saiu no dia 5 ou 6 de setembro (...), é tanta coisa a mudar todos os dias que fica pouco tempo para conhecer as pessoas, para conversar com elas, para acompanhar a realidade das escolas”.</p>	<p>eu! Aquela proximidade que as pessoas têm de nos ver no corredor, no abre a porta, isso não acontecia comigo. “Ah, mas podes ir lá mais vezes!”; Pois posso, e depois, ando a trabalhar no meio da estrada? Quando é que eu faço as coisas?”</p> <p>“E eu dizia, “têm de dar tempo ao tempo”, a mim custou-me horrores! Fui muitas vezes para casa chorar!”</p> <p>“ [conhece pessoalmente os professores do seu Agrupamento?] Sim, todos. Sei os nomes deles, tento saber qual é o aniversário, para os cumprimentar (...)</p> <p>“Imprescindível, imprescindível! Conhecer as pessoas, tratá-las pelo nome, conhecer um ou outro problema pessoal, para entender melhor as suas reações: Não podemos ter a ilusão que os problemas de casa ficam em casa, hoje em dia isso não existe. Porque nós passamos tantas horas nas escolas, que é impossível! (...)”.</p> <p>(...) [foram afetados os níveis de confiança mútua?] Eu acho um bocadinho que sim, acho que sim, não sei se estou a ser muito otimista, porque sempre tenho a sensação de</p>
--	--	--	---	--	--

					que me dou bem com as pessoas, mas também não é por mal, porque as pessoas não veem só a (...) colega, agora veem-me mesmo só como Diretora (...) Mas sim, principalmente nos professores de quem eu não era a Diretora, não me reconheciam como Diretora”.
		<b>Prejuízos e benefícios da agregação</b>	<p>“Ao nível pedagógico, quanto maior o agrupamento, mais difícil a gestão, acho que isto é uma verdade que dificilmente alguém conseguirá desmentir. Se for uma fábrica, em qualquer atividade que não seja ensino, quanto maior mais difícil é a gestão. Acho que não haverá ninguém que conteste. Dificulta a gestão, sem dúvida nenhuma, se é maior, não é?</p> <p>Até porque há um problema: não aumentaram o número de elementos que estavam na gestão, antes pelo contrário, diminuíram (...) Há menos pessoas, com menos horas para gerir uma realidade de maior dimensão, e isso obviamente dificulta.”</p> <p>“Vantagens? Vantagens económicas. Enquanto antes nós fazíamos compras, a de _____ fazia compras a escola aqui ao lado fazia compras, agora</p>	<p>“As pessoas não têm tempo para conversar, vão à sala de professores, tomam um café, e têm pouco tempo para conversar! Antigamente resolviam-se muitos problemas na sala de professores; falava-se do aluno A, do aluno B, do aluno C... agora imagine se ainda nos obrigarem a trabalhar mais horas e menos tempo para reflexão, nós tornamo-nos quase autómatos...”</p> <p>(...)</p> <p>“Eu seria tentado a dizer que não vejo hoje ainda sinais de que se esteja a trabalhar melhor em mega agrupamento do que antes. Não vejo (...) não creio que se esteja a trabalhar melhor na relação com os alunos, não é quer dizer que se esteja a trabalhar mal, mas era suposto haver uma melhoria, e eu desconfio que não há. Todos os professores, de uma forma geral, têm mais alunos, se têm mais alunos têm mais testes para corrigir, mais alunos quem dar</p>	<p>“Há mais conflitos, nas escolas não querem às vezes aferir critérios, ou nas suas planificações, “nós lá fazemos como nos der na gana, dizemos que sim, e depois fazemos de outra maneira...” estou a exagerar um bocadinho, porque não quer dizer que ninguém saia daquilo que foi acordado. Mas há muito [aquela atitude de] “fala para aí que eu estou aqui na reunião só porque sou obrigado, porque eu não tenho nada a ver com isto”.</p> <p>(...)</p> <p>“[há benefícios?] Não! Não, porque para mim, o benefício económico a mim não me diz nada. Embora seja o meu dinheiro, é meu, é seu, é de todos nós... mas não vejo mesmo assim vantagens. É este desassossego constante, e as muitas coisas que ficam por fazer, por causa da distância, porque não é a mesma coisa. Haver uma gestão mais próxima da comunidade era muito</p>

			<p>fazemos um só processo. E num só processo poupa-se, não há dúvida nenhuma. Embora agora haja a central de compras, há coisas que não são através da Central de Compras Públicas. É uma vantagem não propriamente para a comunidade em si, mas para o país, em última instância.</p> <p>A articulação das atividades - estando tudo dependente do mesmo agrupamento- consegue-se ter uma visão das atividades do concelho, de todas, porque é apenas um agrupamento no concelho (...) consegue-se uma melhor articulação, até dos transportes, é diferente porque há só uma unidade de gestão.</p> <p>Nessa parte de organização administrativa, há uma poupança. É uma poupança a nível financeiro para o Estado, não para nós, há uma poupança ao nível dos docentes, porque não são precisos tantos. Não sei se isto é positivo porque pode enviar pessoas para o desemprego, e aí já vamos dizer que é negativo. Mas na perspetiva do Estado, este Estado que nós temos, que é um Estado economicista, e em que a Educação se calhar entra nas contas, e é feita com calculadora, aí</p>	<p>resposta, mais problemas para resolver com eles.</p> <p>Eu não vejo sinceramente que não sejam mais do que razões económicas, financeiras, de custos – que não é um fator displicente, como é óbvio! Não vejo, tirando as questões que podem abrir alguma dinâmica, partilha, de evolução, de troca de experiências no campo pedagógico, admito que comecem a ser integradas na construção de uma nova forma de atuar. Mas não é evidente como era antes! Não se diz “valeu a pena fazer isto...”</p>	<p>melhor. E eu até digo que se calhar até a nível económico, uma gestão mais próxima tem mais noção das necessidades, do que se faz e do que não se faz...”</p> <p>(...)</p> <p>“Se calhar até era mais economicista se mantivéssemos esta gestão de proximidade. Mas não consigo dizer-lhe, não vejo... não consigo dizer-lhe nada de positivo”.</p>
--	--	--	--	--	--

			<p>há vantagens.</p> <p>Ao nível pedagógico, a vantagem é mais dos agrupamentos do que das fusões (...) eu próprio mudei a minha visão do que era o pré-escolar e o 1º ciclo. Não tinha a mínima ideia do que era, e isso é um ponto muito positivo (...) Os agrupamentos todos deviam ter do pré-escolar ao 12º ano.</p> <p>(...) Se houver uma articulação, até determinada dimensão, porque agrupamentos com muitos alunos, obviamente com os recursos que são dados, que são postos à disposição da gestão dos agrupamentos, é muito difícil. (...) “Na balança, se me perguntar como é que acha que teria melhor qualidade na educação aqui, era eu estar como Escola Secundária com 3º Ciclo, tenho a certeza absoluta de que tinha muito melhores resultados, não tenho a menor dúvida. Porquê? Porque dedicava-me inteiramente a isto.”</p>		
		<b>Exercício da liderança</b>	<p>“(…) eu de facto sou o Diretor e o responsável máximo e não posso fugir a isso, pelo menos em termos de responsabilidade, mas em termos daquilo que é a prática diária eles estão todos no mesmo plano. Aliás, eu deleguei praticamente tudo o que</p>	<p>“(…) o meu estilo de liderança é um estilo que se bate muito pela delegação de competências, e a promoção de autonomias. Acho que não é possível gerir uma instituição desta envergadura de outra maneira, e com esta dimensão, nem é</p>	<p>“Eu passei a ter um papel quase burocrático. Quando acabámos a CAP e eu começo novamente como Diretora, aquilo que eu fazia, e ainda faço, dias a fio, é estar sentada a uma secretária a assinar papéis e a fazer contas. O meu papel de Diretora - eu</p>



		<p>é possível delegar nos Adjuntos e no Subdiretor, e nos Coordenadores de Estabelecimento também, e portanto todos eles têm competências que têm de exercer, e têm que me dar contas disso. Agora, não é por ser Diretor que passei a ser diferente, que passei para um pedestal e os outros para um plano inferior. A minha experiência anterior é a de Presidente, a de estar num órgão colegial, em que temos de discutir os assuntos, e seguir também a opinião dos que colaboram connosco e não ser só a nossa. Até porque nos órgãos colegiais a votação pode dar para ganhar a nossa posição ou não. Aqui a designação é que é outra, não é Presidente é Diretor – mudou a designação de facto - agora temos ainda um órgão colegial que é o Conselho Administrativo. E o Diretor preside, de facto. Mas é colegial. Eu não tive dificuldade nenhuma porque continuo a manter exatamente a mesma postura e não me tenho dado mal.”</p> <p>“(.) É evidente que a distância, se considerarmos que a Sede está em _____ e o problema está em</p>	<p>desejável, sem autonomia partilhada vs. responsabilização, como é óbvio”.</p> <p>(...)</p> <p>“As nossas estruturas intermédias nunca foram preparadas para isso. Temos um sistema altamente centralizador e centralista, que muitas vezes nos acenou com desconcentração a dizer-nos que era descentralização, e as nossas estruturas intermédias não estão ainda totalmente preparadas para assumir as competências que têm. Hoje os Departamentos têm uma força, uma importância e um relevo preponderante num Agrupamento!”</p> <p>(...)</p> <p>“Eu acho que é fundamental! [conhecer os professores pessoalmente] Penso que quem nos superintende não sei se tem essa mesma leitura. Penso que é fundamental termos relações com esses professores, aliás, semanalmente, estamos a visitar uma escola, eu conheço-as quase todas por diversas razões - também porque sou autarca, e fui autarca com maiores responsabilidades - conheço o concelho como os dedos das minhas mãos, se calhar hoje conheço 90% dos pais dos alunos deste</p>	<p>sei que também tenho essas tarefas - mas a parte pedagógica passa-me toda ao lado! Se eu quero ir ter com os alunos, se eu quero ir ver o que se passa no ambiente escolar, não consigo.</p> <p>Em _____, que são sete blocos de aulas - o campus da Escola é muito grande e muito disperso - eu chego a estar quatro e cinco meses sem ir a um determinado bloco, o que é ridículo! É ridículo um Diretor fazer isto. Se me disserem “ah, mas é natural!”, eu não acho natural, para a minha maneira de ser. Um Diretor tem de poder estar em todos os espaços, pelo menos de vez em quando”.</p> <p>“(...) só agora estou a conseguir ultrapassar esse fosso. Houve muita gente que se dececionou comigo porque me conheciam muito próxima e de repente passei a estar muito mais longe. E as pessoas pensaram, “pronto, ela agora tem um lugar que lhe dá mais poder, e portanto está cada vez mais a afastar-se”. E não foi, foi mesmo fruto das circunstâncias, do trabalho que havia, da indisponibilidade”.</p> <p>“(...) Sim, a nível das relações</p>
--	--	---	--	---

			<p>_____, evidentemente que há aqui uma distância entre _____ e _____. Se _____ tivesse lá um Diretor o problema está mesmo logo ali... e obviamente posso considerar que sim.”</p> <p>“Deleguei as funções efetivamente, mas não deleguei a responsabilidade. E portanto quero estar informado de tudo o que se passa. Procuro fazê-lo e eles também procuram, relativamente a decisões que vão tomando, manter-me a par. Nesse aspeto, apesar de não ser eu a tratar de determinado assunto, se tiver de interferir, eu estou por dentro e sei o que se passa. Temos tentado que isso não seja um problema, que não aumente o distanciamento, antes pelo contrário.”</p>	<p>Agrupamento! Da outra escola conhecia 100%, conhecia-os todos, muitos dos problemas resolvia-os pelo conhecimento que eu tinha das famílias, antes de serem problemas muitos deixavam de o ser, porque havia um contacto e havia um conhecimento privilegiado. Com os docentes também é isso, a questão da proximidade. Eu acho que a Pedagogia é muito isto, é a proximidade, conhecermo-nos minimamente, termos relações, percebermos quem está no Agrupamento, os professores, conhecermos as suas angústias, os seus problemas, as suas dificuldades, as suas potencialidades, as suas competências, isto é que é viver Agrupamento e ser Agrupamento...”</p> <p>“(…) as solicitações são muitas, a legislação é inúmera, as mudanças não nos deixam... nós estamos a assimilar uma coisa, a mudança está a ocorrer do outro lado (...) nos últimos anos tivemos quatro ECD [Estatuto da Carreira Docente], o novo Estatuto saiu no dia 5 ou 6 de setembro – com implicações fortíssimas – só ontem ou anteontem terminou o que faltava da legislação da avaliação do desempenho docente,</p>	<p>pessoais e profissionais. De vez em quando tenho que vir como venho hoje a esta Escola, para ter uma reunião com os funcionários para eles não se esquecerem que eu sou a Diretora... pequenas coisas como estas que eu não gosto, e era escusado porem-nos nesta situação! “</p> <p>“(…) acho que quase todos os Diretores e equipa diretiva, embora seja um órgão unipessoal – ou então tenho que falar por mim – eu não conseguiria fazer o que faço senão tivesse uma equipa diretiva empenhada, pronta para fazer horas malucas, que procurasse fazer o melhor para a Escola. Os Adjuntos da Direção são duzentos e tal euros de gratificação, que junto com o vencimento transformam-se para aí em cinquenta ou sessenta euros! nem sequer vamos falar das gratificações. Mas eu sem eles não tinha possibilidade de fazer o meu trabalho. E até podem dizer “ah, mas tu és especial...” “ OK! Eu até posso ser fantástica, a melhor do mundo, sou mesmo fantástica, mas se eu não tivesse pessoas fantásticas comigo, o trabalho que eu quero levar avante, não era feito! (...) “</p> <p>“Eu acho que, no geral, os Diretores</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>portanto é tanta coisa a mudar todos os dias que fica pouco tempo para conhecer as pessoas, conversar com elas, para acompanhar a realidade das escolas”</p> <p>“ (...) penso que a nossa equipa diretiva tem características muito assertivas, muito construtivas, muito de olhar para a frente, muito dinâmica, está com muitas iniciativas. Estamos todos a trabalhar... a coesão vem efetivamente de muitos fatores; um deles será a liderança, que está muito coesa, está muito empenhada e a trabalhar muito bem; tenta informar, explicar, dialogar, promove a informação. É uma liderança proactiva, é uma liderança aberta.</p> <p>“E outro desafio que agora vamos ter de gerir na liderança é o de gerir emoções, dificuldades, relações humanas... as pessoas são humanas, são cidadãos com todos os problemas inerentes, de forma que isto vai ser um desafio!”</p>	<p>fazem tudo isto por amor à camisola. (...) Só um professor é que se sujeita a ser Diretor nestas circunstâncias! Porque eu trabalho e, no fim, digo que tenho à minha responsabilidade, no final de um ano, mais dinheiro do que muitos gestores públicos. Porque ter à sua responsabilidade mais do que catorze milhões de euros, não são muitos gestores que o têm! E eu tenho. Não é só o orçamento que vem para a Escola. É tudo o resto, eu tenho de responder pelos vencimentos de cada uma das pessoas. E isso é muito dinheiro! Por isso eu digo, só um professor! Nós, professores somos fantásticos, e por isso temos de continuar nós os Diretores. Porque se vier um daqueles gestores que fazem o seu trabalho e não querem saber de mais nada, acabou-se o ensino, a Escola pública, acabou-se!”</p> <p>“Um Diretor tem de fazer as coisas como sente que para si também não é uma violência. Um Diretor hoje em dia tem muitas, muitas responsabilidades, muitas, muitas, infindáveis! E mesmo aqueles que, aparentemente, cumprem de uma maneira mais descontraída, também sofrem. Porque também já conheço</p>
--	--	--	--	---	--

					<p>alguns deles, com o convívio, de conversamos, vejo como é que eles se veem de vez em quando.”</p> <p>“(…) Por um lado, porque o aceitei, não posso deixar de veicular as ordens superiores, porque é também esse o papel do Diretor, está lá em substituição do Ministério, do Ministro, mas por outro eu não deixo de ser professora. A minha profissão é ser professora, a exercer funções de Diretora transitoriamente. Não posso nunca esquecer-me de que sou professora”.</p>
		<p><b>Qualidade das relações com os docentes</b></p>	<p>“Eu não me sinto isolado dos restantes elementos da comunidade educativa. Isso não, acho que estou perfeitamente no meio deles e eles comigo, por aí não há problema nenhum. Estamos, sim, cada vez mais isolados relativamente a quem nos tutela (...) as comunicações são frias, as comunicações são impessoais, as comunicações são quase com caráter obrigatório, quase não, quase sempre com caráter obrigatório (...) e portanto a tutela nunca, nunca nos controlou tanto como agora!”</p>	<p>“Aquilo que eu tento, e aquilo que eu promovo é um bom relacionamento, que faça com que as pessoas gostem de vir para a Escola, sejam felizes (...) Agora a história é que o vai dizer, daqui a meia dúzia de anos quando se olhar para trás é que se vai realmente avaliar. Isto é uma perceção agora daquilo que eu estou a sentir. Estou-me a sentir muito bem – quando digo estou-me a sentir bem, é porque vejo que as pessoas estão a reagir muito bem, quer nas nossas atividades mais festivas, culturais, lúdicas, nós temos uma gala da educação com um envolvimento brutal, que distingue os melhores alunos, com um</p>	<p>“Nós acabamos por ter de construir uma fachada de segurança para com todos, para ver se as pessoas se sentem mais amparadas e dizem assim” Este é o nosso Diretor/Esta é a nossa Diretora e ela sabe o que faz, porque eu olho para ela, e ela é segura; às vezes é palerma, dá ordens sem pensar, mas digo-lhe que este mega agrupamento impossibilitou-me muito de atuar como eu sou, e isso, de algum modo, tem-me afligido. Não era assim que eu queria ser Diretora! Porque eu, ao candidatar-me, estou a pensar numa determinada postura, numa determinada sabe o que faz” – às vezes não sabemos- mas cada um de</p>

				envolvimento assinalável de docentes e não docentes ...”	nós tem a sua maneira de mostrar; eu sou um bocadinho mais frágil, mostro mais as minhas fraquezas, às vezes não devia, mas não me sinto mal com isso. (...) Neste momento eu já sei, já sei praticamente tudo o que me pode surgir. Agora, muitas vezes vejo-me muitas vezes a atuar de uma maneira que quase me sinto violentada, mas é a única maneira que eu tenho de veicular ordens superiores”.
		<b>Visão do/a diretor/a do exercício da docência</b>	<p>“Os professores...ao contrário do que dizem, têm uma componente letiva muito elevada, muito elevada. E parece que se preparam para aumentar ainda mais essa componente letiva.</p> <p>Dar uma aula não é o ato de ir 45 minutos, ou 50 minutos ou 90 minutos para uma sala de aula. É um trabalho de preparação que ao nível, por exemplo, do ensino Secundário, muitas vezes para se preparar uma aula de 90 minutos perdem-se 3 ou 4 horas, e o professor cada vez menos tem tempo para fazer isso! E isso, sim, preocupa-me de sobremaneira, tanto mais que agora oiço falar que nos vão aumentar o horário. OK, que aumentem para 40 horas, mas nas não letivas - ficamos na mesma.</p>	<p>“(...) hoje eu diria os professores são uns heróis, têm uma tarefa ciclópica pela frente, eu diria mesmo olímpica, em resistir.</p> <p>Eu digo-lhe, em particular neste agrupamento, presto a minha homenagem aos meus professores e aos meus funcionários – para além da situação, de que já se apercebeu, de gestão que eu tento que não interfira em nada, não é discutida por nós cá dentro, portanto vamos considerar que não existe – trabalhamos como se estivéssemos aqui nos próximos mil anos (...) mas com as mudanças que se avizinham, os professores deixarem de ter redução da componente letiva, os professores não terem tempo para conversar uns com os outros! Como é que um professor pode “checkar” os seus</p>	<p>“Um professor não pode só saber Matemática, só saber Física, só saber Português, só saber Inglês, um professor tem de saber tudo! Quando a gente está a ensinar, não estamos só a ensinar a disciplina, estamos a ensinar alguém que está a aprender alguma coisa, e o professor já não tem esse tempo (...)</p> <p>E esquecemo-nos, de há uns anos para cá (...) há coisas que os professores deixaram de fazer, e é por isso que às vezes agora temos professores pouco ricos em conhecimento para transmitir ao aluno. Estes nossos alunos precisam disso! Precisam de ouvir um professor de Físico-Química falar de arquitetura, porque não? Porque não?! Eu tenho uma tia que era professora de Física, e sempre a ouvi</p>

			<p>Porque se for nas letivas, eu temo pela qualidade do ensino, porque o professor não pode fazer milagres, também tem de descansar, não é? Também tem família.</p> <p>(...)</p> <p>“Mais ainda se tiver de correr qual cigano de escola em escola, mais ainda! Isso, sim, é que é uma grande preocupação para mim, é a questão da falta de tempo para os professores poderem preparar convenientemente as matérias. E depois também, se o professor anda cansado não a disponibilidade dele para atender os alunos, para atender os encarregados de educação, é à escala! Tudo funciona assim”</p> <p>(...)</p> <p>[a rotina de um professor que leciona em mais do que uma escola] “Na mesma manhã só está numa escola e na mesma tarde só está numa escola. Mas normalmente vai a dois sítios no mesmo dia. Uma manhã está em _____, à tarde em _____, ou vice-versa, e isso acontecer-lhe-á dois ou três dias por semana. Tentámos dar a cada professor um dia de trabalho individual, todos têm, exceto aqueles que preferiram não ter e ter um horário mais leve,</p>	<p>procedimentos, não há tempo para nada....”</p> <p>“(...) Os professores são generosos, contestam, reclamam, mas sabendo que a educação é uma causa, é questão de missão, tentam encontrar espaços e mecanismos de convergência para contornar as dificuldades que diariamente lhes são colocadas, seja pelas novas dimensões, seja pelas novas realidades, e adaptam-se a elas! Nós, como seres humanos, temos uma grande capacidade de adaptação, agora é preciso perceber - e a História o há de dizer, e outros estudos hão de dizer- dos custos que isto vai ter no futuro”.</p> <p>“Vamos dar aulas! Na verdadeira aceção da palavra, vender aulas aos alunos. É quase como ligar ou desligar um interruptor. E vamos ver no futuro, o tal professor que muitas vezes conhecia a família, que tentava ajudar o aluno num problema familiar, que tinha tempo para ficar a conversar com o aluno... mesmo esta questão dos blocos, o professor dá uma aula de noventa minutos, e vai logo a seguir para outra, sempre a andar, não tem tempo para tirar uma</p>	<p>contar-me histórias de pintura de arquitetura e ligava aquilo tudo à Física! Mas era preciso ela que ela tivesse tempo de visitar, de conhecer, de ler esses livros... Nós deixámos de ter tempo para essas coisas. Passamos quase a ser aquele típico funcionário público. E um professor não pode ser um funcionário público”.</p>
--	--	--	---	---	---

			para ver se compensa de alguma maneira essa sobrecarga, porque é uma sobrecarga, não há dúvida nenhuma”.	dúvida a um aluno no corredor, para estar mais 2 minutos ou 3, estas questões todas... e leva para casa cem ou cento e vinte testes para corrigir, e depois ainda tem de fazer pedagogia diferenciada, e fazer dois ou três testes adaptados aos alunos que tem. O professor hoje é envolto numa máquina, com os pais e a comunidade com os olhos nele e nas escolas e na sua prestação ... e portanto se o aluno não tira [boas] notas a culpa é do professor, se o aluno se comporta mal, a responsabilidade é da escola, se o aluno não aprende, a escola não está lá a fazer nada, e portanto tudo é imputado à escola. As escolas devem ser locais de alguma tranquilidade e nos últimos anos não temos tido”.	
<b>4. Visão do/a Diretor/a sobre a qualidade da informação e comunicação organizacional da escola</b>	<b>A visão do/a Diretor/a sobre a qualidade da comunicação com os professores</b>	<b>Alterações às formas de comunicação em resultado da agregação</b>	“Hoje temos uma boa rede de comunicação, acho eu, entre os diferentes elementos, entre as diferentes escolas, etc., e os Coordenadores de Estabelecimento, que têm aí um papel primordial. Agora, é diferente estar no local e estar lá imediatamente, ou estar à distância de 15 km. Não é a mesma coisa, de facto. E se alguma coisa se perde com este modelo de gestão	“Utilizamos os mais diferentes tipos... temos o Moodle... Posso dizer-lhe, para além dos vários clubes, das várias ementas das escolas (temos três grandes pólos, um Centro Educativo com 12 turmas, 240 alunos, a _____ e a Escola _____ - no sentido de divulgação, de comunicação com a comunidade, todas as minutas de todos os Conselhos Pedagógicos	“Tenho de ter o cuidado extremo, qualquer reunião que eu queira ter, tenho de ter cuidado com as 48 horas, mesmo! (...) Às pessoas custou-lhes muito que eu usasse cada vez mais o mail para o envio de determinadas informações, mas tiveram de se habituar, porque era impossível de outra maneira (...) Isto não era preciso antigamente. Bastava ir ali ao corredor e dizer, “pessoal, podemos

		<p>é de facto a gestão de proximidade, mais até a nível pedagógico – essa parte da gestão dos recursos humanos consegue-se fazer. Mas a nível da atuação. Se aqui for necessário interpelar um aluno, fazemo-lo imediatamente. Não sendo na Sede, os Coordenadores de Estabelecimento podem fazê-lo, mas não têm a disponibilidade, nem eles sentirão a autoridade deles tão intensa e tão direta como é a do órgão de gestão. E portanto dificulta.”.</p> <p>“Cada vez mais se usa, já se usava, mas cada vez mais se usa, por exemplo, a plataforma Moodle, que nós privilegiamos por excelência. Tudo quanto há de documentos da Escola vai para a plataforma Moodle. Inclusive eu não afixo convocatórias do Pedagógico. Sabem por mail e sabem também que está na plataforma. Pacífico... eu já trabalhava assim, e agora é assim e aceite por todos. Inclusive pelo Conselho Geral. As pessoas.... Não preciso de lhes enviar carta nenhuma. Toda a gente recebe o mail e toda a gente sabe que tem reunião. (...)</p> <p>Mesmo os encarregados de</p>	<p>estão disponíveis, como forma de aproximação à comunidade”.</p> <p>“Temos mailing lists, por exemplo, queremos chegar a uma turma do 9º “não sei quantos”, temos uma lista de distribuição para aqueles pais todos (para os que têm, não é?).... ... temos listas para todos os docentes e não docentes.</p> <p>“Eu considero duas coisas [em relação à comunicação]: que ela pode ser muitas vezes reduzida à transmissão de informação sem a necessária reflexão e análise, admito até que pode até ser truncada, algo adulterada – eu não tenho sentido muito – a mensagem pode não ser sempre acolhida em momentos distintos da mesma forma. Pode criar equívocos, claro que pode”.</p>	<p>ter uma reunião depois de amanhã? Está bem? Vou fazer a convocatória...” Agora isto não existe!”</p> <p>“ (...) não há tempo para acertar a melhor hora, o melhor dia, há sempre alguém que não está, que foi à outra Escola, que está ali e acolá, essa parte perdeu-se muito. E a ligação com a comunidade, uma Escola mais pequena está mais ligada, mais facilmente, não é? Todos os professores conheciam todos os alunos, toda a gente conhecia toda a gente, agora não! Tem sido complicada essa parte.”</p> <p>“Às vezes bastava as pessoas virarem uma esquina, irem a uma porta e falarem com o Diretor ou com alguém da Direção, e o problema ficava resolvido, assim não; assim têm que telefonar, ou perguntar à Coordenação, a Coordenação telefona à Direção, que às vezes não está lá... o professor tem de fazer o desvio à Escola Sede e às vezes pensa: “não vou! É o mais fácil! Não pergunto, logo se vê”. Fica na incerteza, ou não faz, ou não decide”.</p>
--	--	--	--	---



			<p>educação, antigamente era tudo cartas registadas, e agora o próprio Estatuto do Aluno diz que é pelo “meio mais expedito”, e para nós o meio mais expedito muitas vezes é o telefone (...).</p> <p>Aliás, a distância obriga mesmo a que seja assim a comunicação entre as escolas. Se tiver um aviso para afixar em _____, vai por e mail e o Coordenador de Estabelecimento imprime e afixa. Não precisa de vir cá para levar o aviso. Aí as coisas agilizam-se com facilidade.”</p> <p>“Obviamente, nós estamos aqui frente-a-frente é mais fácil comunicar, não é? Mesmo por telemóvel já não é a mesma coisa do que estarmos frente-a-frente. Não podemos dizer que beneficia, o que temos é de utilizar as ferramentas que hoje temos ao nosso dispor para melhorar, ou pelo menos para diminuir a probabilidade de haver ruídos na comunicação. E é isso que nós tentamos fazer, agora é evidente que quanto maior é a proximidade física, mais fácil se torna a comunicação”.</p>		
--	--	--	--	--	--

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
			Diretor do agrupamento A	Diretor do agrupamento B	Diretor do agrupamento C
<b>5. Visão do Diretor acerca da qualidade e do grau de participação e de envolvimento dos docentes na vida da escola</b>	<b>A visão do Diretor acerca dos efeitos do processo de agregação de escolas no grau de envolvimento e de participação dos professores na vida da escola</b>	<b>Sentimento de pertença dos professores</b>	“É difícil, não sei responder a isso. É difícil porque neste momento eu sou Diretor e não consigo ver isso. Sentimento de pertença, acho que não... mas não tenho dados científicos ou objetivos para responder a isso, mas eu não sinto isso, muito sinceramente não sinto isso. Acho que todos os docentes e não docentes e alunos, encarregados de educação, todos continuam a sentir que fazem parte do Agrupamento, e que são parte integrante e importantes para o funcionamento do mesmo. Eu não sinto isso, mas isto é só uma impressão. Não tenho dados objetivos, mensuráveis para poder afirmar o que quer que seja sobre isso, fundamentalmente, pelo menos”.		“[alterou-se] Para pior. Acho que as pessoas não sentem tanto o todo como seu, e é aquilo que estiver mais próximo das suas áreas de interesse. Até coisas que fazíamos para a comunidade, fora de horas, e tudo, deixaram de se fazer. Não há disponibilidade. Mesmo às vezes a Câmara quer fazer uma ou outra atividade fora de horas, nunca temos ninguém interessado”.
		<b>Alterações ao grau de envolvimento dos docentes na construção do Projeto Educativo</b>	“É assim... eu na prática não sinto isso. (...) Senti isso no segundo ano, na segunda agregação, essencialmente por parte dos colegas da escola agregada. Talvez um sentimento de revolta e enfim... (...) Mas no segundo ano, isso esbateu-se completamente. Neste momento, as pessoas, sinto-as todas de corpo e alma	“Eu quero crer que não, pelo seu profissionalismo. De forma visível não noto. O projeto Educativo foi muito partilhado com toda a comunidade, foi a minha Direção que em novembro lançou logo o Projeto Educativo, e houve grande envolvimento de todas as partes, estou muito satisfeito.	“Houve, eu acho que até muitos passaram a ver aquilo como um documento que tem de se ter feito, e pronto, não serve para mais nada. A sério, acho que a postura geral começa a ser esta, não vale a pena apostar nessas coisas, “não vale a pena, ninguém liga, ninguém nos dá valor, ninguém nos apoia!” Eu estou

			neste projeto do agrupamento e a colaborarem ativamente, penso que isso foi ultrapassado. Mas senti isso no primeiro ano, sem dúvida nenhuma”.		a generalizar, está a perceber...”
		<b>Alterações ao grau de envolvimento dos docentes na vida da escola</b>	<p>“Senti isso nessa altura, em tudo! (...) Não acho que neste momento seja um óbice, estarmos em agrupamento ou não estarmos. As pessoas participam naturalmente (...) digamos, anteontem o nosso jantar de Natal de pessoal docente e não docente até teve mais gente do que o ano passado. E é pago, não é oferecido, e não é tão barato como isso, de maneira que não tenho sentido isso”</p>	<p>“Não noto diferenças [no grau de envolvimento dos professores] porque vejo as pessoas muito envolvidas... nós estamos a construir um novo paradigma... ainda há muitas coisas por resolver, por exemplo, a forma de fazer veicular a informação... Acho que é importante e a comunicação dentro do Agrupamento é uma questão que ainda está a ser aferida. Há coisas que ainda não funcionam tão bem como desejávamos, porque há uma filosofia que também parte da liderança, e as pessoas precisam de me apreender.”</p> <p>“Tenho tido uma resposta extraordinária, diria com mais expectativas do que eu podia julgar (...) acho que o Agrupamento hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo, mas deve-se efetivamente à massa humana que temos à nossa frente, e com a qual trabalhamos.”</p>	<p>“Notei, notei diferenças. Muito pouca disponibilidade, mesmo que a tivessem. Lá está, era uma maneira de mostrarem que estão revoltados com toda esta situação. Há sempre depois, uma ou outra vez, em que as pessoas ficam, fazem, mas às vezes acho que estão a fazer aquilo porque estão a fazer a mim, e custa-me duplamente. Porque estou quase a usar da minha influência de amizade e de convívio, e de colega, e sem querer estou a manipular essa pessoa, e isso a mim também me violenta um pouco.”</p> <p>“(...) eu acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa: “eu tenho muita vontade de fazer isto, e agora vou ver se as outras pessoas todas entram” e depois não conseguem.”</p>

<b>O Futuro da Escola à luz deste modelo de gestão</b>			<p>“Este modelo, como os outros modelos – já passei por muitos, já passámos por muitos, todos nós – há de mudar também um dia destes certamente, os paradigmas estão constantemente a mudar, mas eu sou daqueles que tem um otimismo moderado relativamente ao futuro. Acho que se pode melhorar, temos de potenciar aquilo que há de positivo. Ainda há muita coisa a fazer ao nível das novas tecnologias, temos de utilizá-las bem. Houve um uso intensivo das novas tecnologias, computadores, etc. mas esquecemo-nos de dar pegar na formação de quem as utiliza para as utilizar bem. E é possível utilizá-las muito bem! Elas não nos substituem! Ler um livro vai ser sempre necessário, aliás o prazer não é o mesmo, julgo eu. Pode ser dado um contributo fundamental para a melhoria da educação, porque ainda não estamos nesse ponto, mas vejo-o com otimismo”.</p>	<p>“Como dizem os próprios blogues... andam por aí a dizer que estas estruturas (...) serão geridas como outras instituições, como a Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim! As escolas têm uma grande dose de relação, muito do seu sucesso assenta nas relações, nas relações humanas, num clima de escola positivo, em que as pessoas se sintam felizes por vir trabalhar para a Escola(...)”</p> <p>“Temo isso, que as escolas se transformem em locais mecânicos, que se submetam às ditaduras dos números e às ditaduras financeiras, é isto que eu temo, e isso vai ter com certeza implicações nas características dos nossos alunos. Há uma corrente da Educação que defende a educação para o belo, para o estético, para o bem-estar, para a alegria, para não sermos doentes, para não andarmos todos a tomar Prozac... Andamos a promover o desenvolvimento integral, equilibrado, e depois não temos tempo para ouvir os nossos alunos, não temos tempo para sermos felizes, para conversar com o colega. Se</p>	<p>“Eu receio que a parte do sucesso educativo (...) Eu acho que fica muito em perigo, porque pela dificuldade de estarmos mais próximos dos alunos, os deixa mais à mercê daquilo que eles não devem fazer. Há menos tempo para apostarmos em tudo aquilo que acreditávamos que viesse ajudá-los ao tal sucesso educativo e eu acho que essa parte vai ficar muito descurada. Querem apostar muito na avaliação externa, nos exames (...) rigor e exigência nós podemos tê-los na mesma, não é com exames que nós vamos ter rigor e exigência. Não é, de todo. E sabemos isso muito bem, e escusamos de ir à procura de Escolas em que nós sabemos muito bem por que é que os alunos têm resultados altos na avaliação externa. Sabemo-lo perfeitamente (...) Mas receio que neste tipo de comunidades, os mega agrupamentos vão afastar-nos mais ainda dos alunos, das suas dificuldades, das suas realidades, ajudá-los, ampará-los porque nestas Escolas eles contam muito connosco para fazer aquilo que os pais não conseguem – não é porque não queiram – mas trabalham também fora, entregam-nos aqui de manhã e veem buscá-los</p>
--	--	--	---	---	---

				<p>realmente todos passarmos a dar 25 horas de aulas, e se acabarem com um conjunto de projetos, a tal dinâmica com a comunidade está a ir toda por água abaixo! E isso preocupa-me muito. (...)"</p> <p>"Se as escolas se resumirem à sua vertente de dar aulas aos alunos, esquecendo todo o resto, transformamos isto num ato frio, num ato que vai no futuro ter adultos que não sorriem, que não têm tempo para o estético, para o belo, para a cultura das relações, para a solidariedade, depois dizemos que são egocêntricos, egoístas, que são individualistas... isto é tudo um processo em que estamos todos a participar, e que nos há de levar a um caminho que me está a deixar um pouco apreensivo!"</p>	<p>à tarde, ou nem sequer veem buscá-los, eles vão para casa de autocarro. Deixamos de poder fazer esse acompanhamento. Não há hipótese com este sistema. Os professores estão muito ocupados, as Direções estão muito ocupadas a pensarem como é que vão ultrapassar essa questão, e com cada vez menos recursos, com um número previsto muito alto de alunos por turma, cada vez mais menos professores, cada vez com mais horas de aulas.! (...)</p>
--	--	--	--	---	---



## ANEXO V – Análise de dados por agrupamento

### 1. Estatística Descritiva

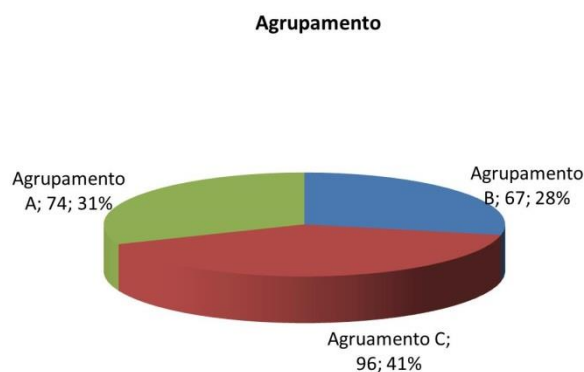
A amostra é constituída por 237 professores.

#### 1.2. Amostra Global

##### 1.2.1. Parte I – 1. Identificação.

##### Agrupamento

	Frequência	Porcentagem
Agrupamento B	67	28,3
Agrupamento C	96	40,5
Agrupamento A	74	31,2
Total	237	100,0



Em termos de inquiridos, 28% são do agrupamento B, 41% do agrupamento C e 31% do agrupamento A.

#### 2. Subamostra do Agrupamento A

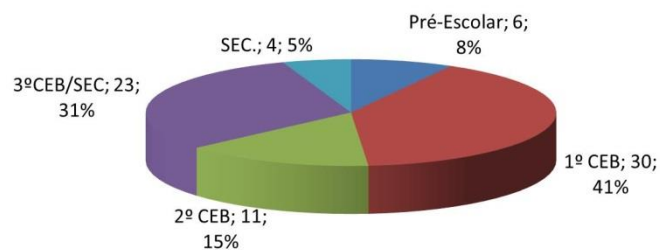
Esta subamostra é constituída por 74 elementos.

##### 2. Parte I – 2. Dados profissionais.

##### 2.1. Nível de ensino que leciona

	Frequência	Porcentagem
Pré-Escolar	6	8,1
1º CEB	30	40,5
2º CEB	11	14,9
3ºCEB/SEC	23	31,1
SEC.	4	5,4
Total	74	100,0

### 2.1 Nível de ensino que leciona

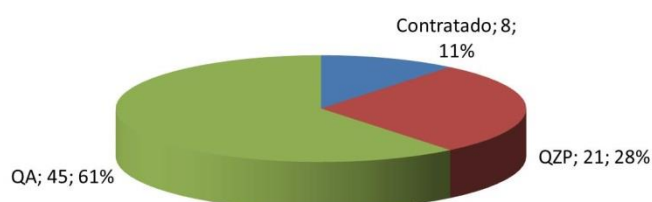


8% ensinam no pré-escolar, 41% no 1.º CEB, 15% no 2.º CEB, 31% no 3.º CEB/Secundário e 5% no Secundário.

### 2.2. Categoria profissional

	Frequência	Porcentagem
Contratado	8	10,8
QZP	21	28,4
QA	45	60,8
Total	74	100,0

### 2.2. Categoria profissional



No agrupamento A 11% são contratados, 28% são do QZP e 61% são do QA.

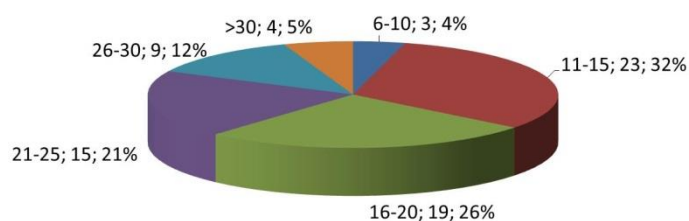
### 2.3. Tempo de serviço (em anos)

	Frequência	Porcentagem
6-10	3	4,1
11-15	23	31,5
16-20	19	26,0
21-25	15	20,5
26-30	9	12,3
>30	4	5,5
Total	73	100,0

Verifica-se 1 não resposta



### 2.3. Tempo de serviço (em anos)



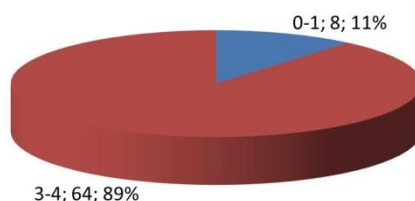
14% tem 6-10 anos, 32% tem 11-15 anos, 26% tem 16-20 anos, 21% tem 21-25 anos, 12% tem 26-30 anos e 5% tem mais de 30 anos.

### 2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:

	Frequência	Porcentagem
0-1	8	11,1
3-4	64	88,9
Total	72	100,0

Verificam-se 2 não respostas

### 2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:

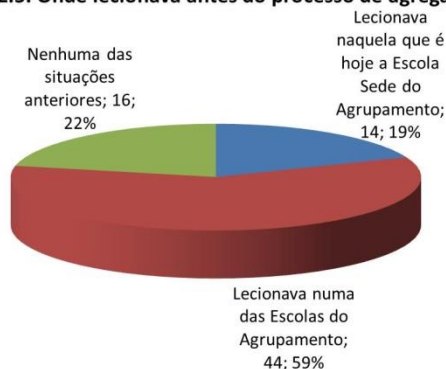


11% tem 0-1 anos de serviço no estabelecimento de ensino desde 2009/10 e 89% tem 3-4 anos de serviço nessas condições.

### 2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação?

	Frequência	Porcentagem
Lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento	14	18,9
Lecionava numa das Escolas do Agrupamento	44	59,5
Nenhuma das situações anteriores	16	21,6
Total	74	100,0

### 2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação?

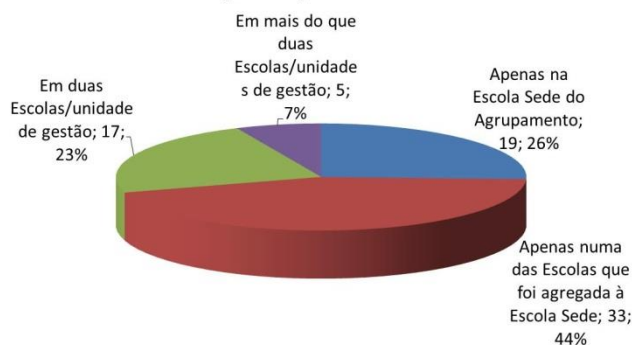


19% lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento, 59% lecionava numa das Escolas do Agrupamento e 22% não está em nenhuma das situações anteriores.

### 2.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?

	Frequência	Percentagem
Apenas na Escola Sede do Agrupamento	19	25,7
Apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede	33	44,6
Em duas Escolas/unidade de gestão	17	23,0
Em mais do que duas Escolas/unidades de gestão	5	6,8
Total	74	100,0

### 2.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?



26% exerce funções apenas na Escola Sede do Agrupamento, 44% apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede, 23% em duas Escolas/unidade de gestão e 7% em mais do que duas Escolas/unidades de gestão.

### 2.2.3. Parte I – 3. Visão do processo de agregação de agrupamentos de escolas.

#### 3.1. Como soube que iria avançar um processo de agregação neste agrupamento?

	Frequência	Percentagem
Em reunião geral de professores convocada para o efeito.	19	29,7
Em reunião de departamento curricular.	20	31,3
Por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola.	1	1,6
Informalmente através de colegas.	20	31,3

Não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo.	2	3,1
Outro	2	3,1
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100,0</b>

Verificam-se 10 não respostas

### 3.1.Como soube que iria avançar um processo de agregação neste agrupamento?



Relativamente à forma como tomou conhecimento de que iria avançar um processo de agregação no agrupamento, 30% foi em reunião geral de professores convocada para o efeito, 31% em reunião de departamento curricular, 31% informalmente através de colegas, 2% foi por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola, 3% não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo, verificando-se ainda 3% a responder outro.

**Se assinalou “outro”, indique qual:**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Em reunião geral de professores no início do ano
- Pela Direção Regional de Educação

## 2.2.4. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

**4. Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das afirmações sobre o que sentiu quando recebeu a notícia da agregação:**

Tabela de frequências de respostas

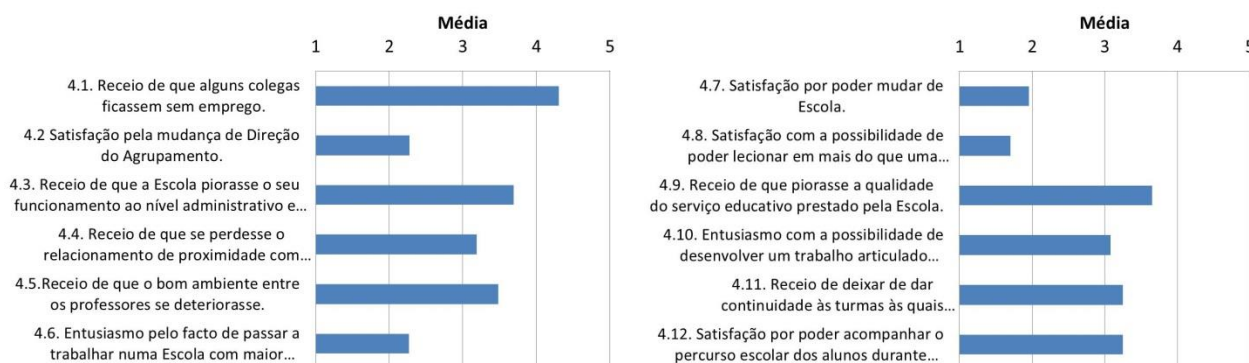
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.					7	11,1%	30	47,6%	26	41,3%
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	19	30,6%	14	22,6%	24	38,7%	3	4,8%	2	3,2%
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	2	3,1%	7	10,9%	12	18,8%	31	48,4%	12	18,8%
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	3	4,7%	16	25,0%	19	29,7%	18	28,1%	8	12,5%
4.5.Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	4	6,3%	11	17,2%	14	21,9%	20	31,3%	15	23,4%
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	18	28,1%	20	31,3%	20	31,3%	3	4,7%	3	4,7%
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	25	39,7%	17	27,0%	20	31,7%	1	1,6%		
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	31	48,4%	21	32,8%	12	18,8%				
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	4	6,3%	9	14,3%	8	12,7%	26	41,3%	16	25,4%
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	5	7,7%	9	13,8%	29	44,6%	20	30,8%	2	3,1%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	7	10,9%	10	15,6%	19	29,7%	16	25,0%	12	18,8%
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	5	7,7%	10	15,4%	25	38,5%	14	21,5%	11	16,9%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	63	4,30	0,66	15%
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	62	2,27	1,06	47%
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	64	3,69	1,01	27%
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	64	3,19	1,10	34%
4.5.Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	64	3,48	1,21	35%
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	64	2,27	1,07	47%
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	63	1,95	0,89	45%
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	64	1,70	0,77	45%
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	63	3,65	1,19	33%
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	65	3,08	0,94	31%
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	64	3,25	1,25	38%
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	65	3,25	1,15	35%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Em média observa-se que a concordância é superior com “4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.”, seguida de “4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.”, “4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.” e “4.5.Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.” e depois de “4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.”, “4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.”, “4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.” e “4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.” e “4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com

maior dimensão.”, sendo inferior para “4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.” e “4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

## 2.2.5. Parte I – 5. Confirmação de expetativas ou receios.

### 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

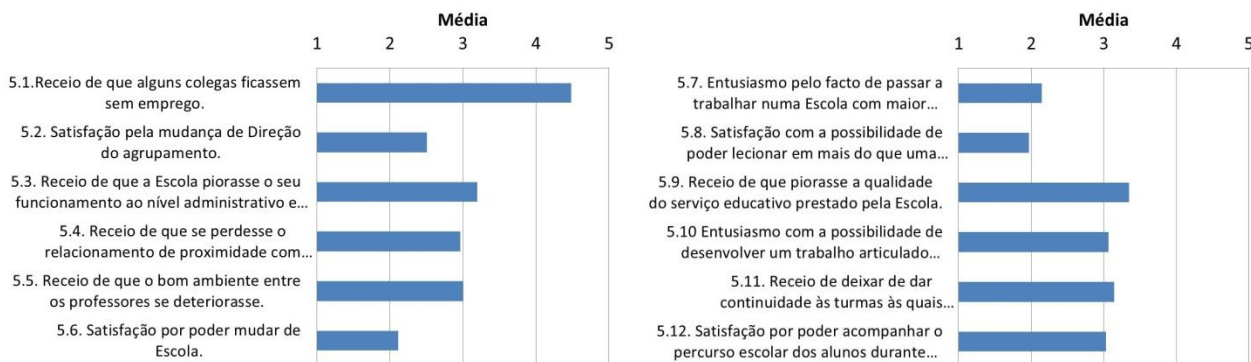
Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.			1	1,6%	2	3,1%	26	40,6%	35	54,7%
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	15	24,6%	9	14,8%	29	47,5%	7	11,5%	1	1,6%
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	5	8,2%	13	21,3%	17	27,9%	17	27,9%	9	14,8%
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	5	8,1%	18	29,0%	21	33,9%	10	16,1%	8	12,9%
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	7	11,3%	16	25,8%	16	25,8%	16	25,8%	7	11,3%
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	21	35,0%	18	30,0%	15	25,0%	5	8,3%	1	1,7%
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	17	27,9%	22	36,1%	18	29,5%	4	6,6%		
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	26	41,9%	20	32,3%	9	14,5%	6	9,7%	1	1,6%
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3	5,0%	10	16,7%	19	31,7%	19	31,7%	9	15,0%
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	4	6,6%	13	21,3%	22	36,1%	19	31,1%	3	4,9%
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	4	6,5%	11	17,7%	27	43,5%	12	19,4%	8	12,9%
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	8	12,9%	9	14,5%	26	41,9%	11	17,7%	8	12,9%

### Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	64	4,48	0,64	14%
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	61	2,51	1,04	42%
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	61	3,20	1,18	37%
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	62	2,97	1,14	39%
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	62	3,00	1,20	40%
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	60	2,12	1,04	49%
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	61	2,15	0,91	42%
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	62	1,97	1,06	54%
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	60	3,35	1,09	32%
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	61	3,07	1,00	33%
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	62	3,15	1,07	34%
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	62	3,03	1,17	39%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “5.1.Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.”. Seguem-se “5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.”, “5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.”, “5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.”, “5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.”, “5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.”, “5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.” e “5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.”, com valor médio próximo do ponto intermédio da escala de medida. A concordância diminui para “5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.”, depois ainda mais para “5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.”, “5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.” e “5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

## **2.2.6. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.**

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

## **6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.**

Tabela de frequências de respostas

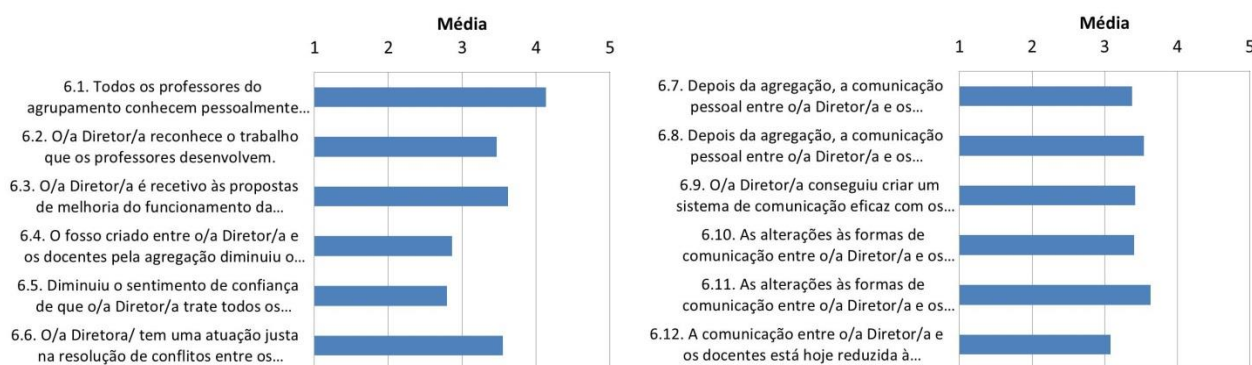
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.			6	8,2%	9	12,3%	27	37,0%	31	42,5%
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	4	5,5%	5	6,8%	25	34,2%	31	42,5%	8	11,0%
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	1	1,4%	4	5,5%	28	38,4%	29	39,7%	11	15,1%
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as	8	11,3%	19	26,8%	23	32,4%	17	23,9%	4	5,6%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
duas partes.										
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	7	9,6%	21	28,8%	28	38,4%	14	19,2%	3	4,1%
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	1	1,4%	1	1,4%	35	49,3%	26	36,6%	8	11,3%
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	3	4,2%	10	14,1%	20	28,2%	33	46,5%	5	7,0%
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	1	1,4%	8	11,1%	23	31,9%	31	43,1%	9	12,5%
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	1	1,4%	6	8,3%	30	41,7%	32	44,4%	3	4,2%
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.			7	9,9%	35	49,3%	22	31,0%	7	9,9%
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	1	1,5%	3	4,4%	24	35,3%	32	47,1%	8	11,8%
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	6	8,3%	15	20,8%	24	33,3%	21	29,2%	6	8,3%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	73	4,14	0,93	23%
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	73	3,47	0,97	28%
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	73	3,62	0,86	24%
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	71	2,86	1,09	38%
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	73	2,79	1,00	36%
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	71	3,55	0,77	22%
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	71	3,38	0,96	28%
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	72	3,54	0,90	25%
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	72	3,42	0,76	22%
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	71	3,41	0,80	24%
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	68	3,63	0,81	22%
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	72	3,08	1,08	35%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem



pessoalmente o/a Diretor/a.”, seguida de “6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.”, “6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.”, 6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.”, “6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.”, “6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.”, “6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.”, “6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.” e “6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.” e depois “6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para e é inferior para “6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.” e “6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

### 2.2.7. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

### 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

Tabela de frequências de respostas

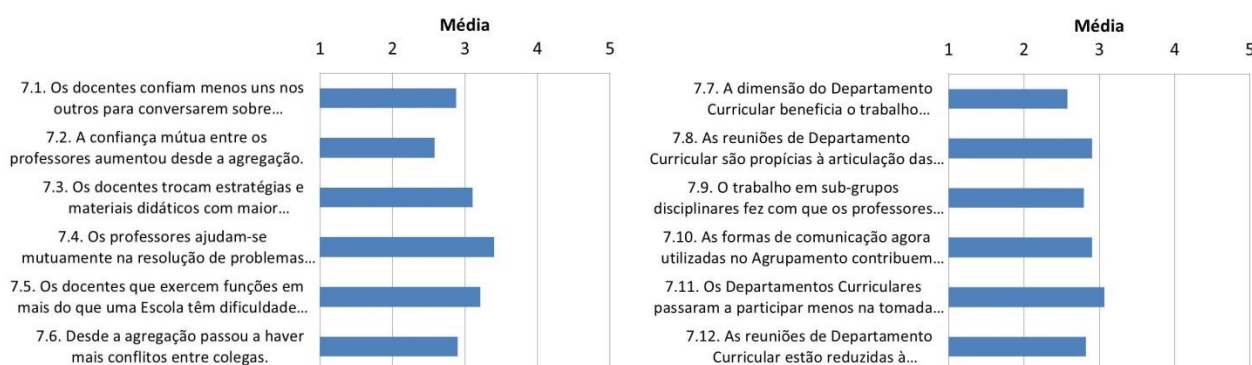
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	6	8,2%	27	37,0%	17	23,3%	16	21,9%	7	9,6%
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde	7	9,7%	22	30,6%	37	51,4%	6	8,3%		

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a agregação.										
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	4	5,4%	15	20,3%	25	33,8%	29	39,2%	1	1,4%
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.			12	16,7%	20	27,8%	39	54,2%	1	1,4%
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	2	2,8%	17	23,9%	24	33,8%	20	28,2%	8	11,3%
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	3	4,2%	20	27,8%	32	44,4%	15	20,8%	2	2,8%
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	11	15,1%	32	43,8%	8	11,0%	21	28,8%	1	1,4%
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	7	9,6%	18	24,7%	26	35,6%	19	26,0%	3	4,1%
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	2	2,7%	26	35,6%	31	42,5%	13	17,8%	1	1,4%
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	3	4,2%	19	26,4%	33	45,8%	16	22,2%	1	1,4%
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	3	4,1%	15	20,5%	32	43,8%	20	27,4%	3	4,1%
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	4	5,5%	27	37,0%	21	28,8%	20	27,4%	1	1,4%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	73	2,88	1,14	40%
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	72	2,58	0,78	30%
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	74	3,11	0,93	30%
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	72	3,40	0,78	23%
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	71	3,21	1,03	32%
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	72	2,90	0,87	30%
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	73	2,58	1,10	43%
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	73	2,90	1,03	35%
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	73	2,79	0,82	29%
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	72	2,90	0,84	29%
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	73	3,07	0,90	29%
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	73	2,82	0,95	34%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.” e “7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas”, “7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.” e “7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.”, “7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.”, “7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular”, “7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).”, “7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.” e “7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.”, sendo inferior para “7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.” e “7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.”, para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

#### **2.2.8. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.**

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

#### **8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.**

Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.	9	12,3%	24	32,9%	28	38,4%	11	15,1%	1	1,4%
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.	4	5,4%	16	21,6%	22	29,7%	29	39,2%	3	4,1%
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	12	16,4%	35	47,9%	22	30,1%	4	5,5%		
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	9	12,3%	29	39,7%	27	37,0%	7	9,6%	1	1,4%
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	3	4,1%	22	30,1%	20	27,4%	25	34,2%	3	4,1%
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.			17	23,6%	19	26,4%	25	34,7%	11	15,3%
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	4	5,5%	18	24,7%	14	19,2%	30	41,1%	7	9,6%
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	3	4,1%	19	26,0%	22	30,1%	20	27,4%	9	12,3%
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2	2,7%	16	21,9%	40	54,8%	14	19,2%	1	1,4%
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.			3	4,1%	27	37,0%	34	46,6%	9	12,3%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.	73	2,60	0,94	36%
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.	74	3,15	0,99	31%
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	73	2,25	0,80	35%
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	73	2,48	0,88	36%
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	73	3,04	0,99	33%
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	72	3,42	1,02	30%
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	73	3,25	1,10	34%
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	73	3,18	1,08	34%
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	73	2,95	0,76	26%
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	73	3,67	0,75	20%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.”, seguido de “8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.” e depois de “8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.”, depois de “8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.”, “8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.” e “8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.” e depois ainda mais para “8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.” e “8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.”, sendo inferior para “8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega-agrupamento”.”. Para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

## **2.2.9. Parte II – 9. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três benefícios da existência deste modelo de escola.**

### **Benefício 1.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 46 elementos
- não há benefícios (8 elementos)
- continuidade pedagógica (4 elementos)
- poupança de verbas pelo Ministério da Educação (2 elementos)
- articulação
- as atividades desenvolvidas envolvem um número maior de alunos
- aumentou a possibilidade (que às vezes não se concretiza) de enriquecimento na reflexão sobre práticas pedagógicas e de gerir e pensar a escola.
- há mais colegas
- instalações novas e equipamentos modernos
- Maior articulação entre ciclos
- maior facilidade na articulação interciclos
- Maior possibilidade de articulação
- menos gastos com recursos humanos
- partilha de materiais e de experiências entre mais docentes
- partilha de material
- processo sequencial dos alunos
- rentabilização de recursos
- Uniformidade nos procedimentos pedagógicos a nível concelhio

### **Benefício 2.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 63 elementos
- articulação interdisciplinar entre ciclos
- aumento de transmissão de informação via e-mail
- maior convívio entre professores de outros ciclos de ensino
- maior partilha de ideias
- maior visibilidade das atividades do plano anual de atividades
- melhoria das comunicações agrupamento-docente
- menos gastos com recursos materiais
- probabilidade de utilização de recursos de outras escolas do agrupamento
- racionalização de recursos
- Trabalho colaborativo entre ciclos de ensino
- uso de novos meios de comunicação (mail, moodle, etc)

### **Benefício 3.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 68 elementos
- articulação disciplinar entre ciclos
- centralização do poder num única pessoa (o que pode ser bom/ excelente ou mau/muito mau)
- Eficácia ao nível da gestão (compras, procedimentos, etc)
- melhoria das comunicações agrupamento- encarregados de educação
- novas formas de comunicação, mais rápidas e eficazes
- visão integrada

### **Total de Benefícios elencados.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 46 elementos
- não há benefícios (8 elementos)
- ·articulação
- ·articulação disciplinar entre ciclos (3 elementos)
- ·as atividades desenvolvidas envolvem um número maior de alunos
- ·aumento de transmissão de informação via e-mail
- ·aumentou a possibilidade (que às vezes não se concretiza) de enriquecimento na reflexão sobre práticas pedagógicas e de gerir e pensar a escola.
- ·centralização do poder num única pessoa (o que pode ser bom/ excelente ou mau/muito mau)
- ·continuidade pedagógica (4 elementos)
- ·Eficácia ao nível da gestão (compras, procedimentos, etc)
- ·há mais colegas
- ·instalações novas e equipamentos modernos
- ·maior convívio entre professores de outros ciclos de ensino
- ·maior facilidade na articulação interciclos
- ·maior partilha de ideias
- ·Maior possibilidade de articulação
- ·maior visibilidade das atividades do plano anual de atividades
- ·melhoria das comunicações agrupamento- encarregados de educação
- ·melhoria das comunicações agrupamento-docente
- ·menos gastos com recursos humanos
- ·menos gastos com recursos materiais
- ·novas formas de comunicação, mais rápidas e eficazes
- ·partilha de materiais e de experiências entre mais docentes
- ·partilha de material
- ·poupança de verbas pelo Ministério da Educação (2 elementos)
- ·probabilidade de utilização de recursos de outras escolas do agrupamento
- ·processo sequencial dos alunos
- ·racionalização de recursos
- ·rentabilização de recursos
- ·Trabalho colaborativo entre ciclos de ensino
- ·Uniformidade nos procedimentos pedagógicos a nível concelhio
- ·uso de novos meios de comunicação (mail, moodle, etc)
- ·visão integrada

**2.2.10. Parte II – 10. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três desvantagens da existência deste modelo de escola.**

#### **Desvantagem 1.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 35 elementos
- desemprego de docentes (4 elementos)
- receio que haja colegas que fiquem sem emprego (3 elementos)
- turmas com número elevado de alunos (2 elementos)
- a correria em que o professor se vê envolvido
- a correria profissional em que o professore se vê envolvido
- a noção de "família" na escola deixou de existir

- ambiente frio entre colegas
- As escolas agregadas e que não constituem a rede do agrupamento perdem identidade e mecanismos de regulação próprios, desenvolvidos no seu contexto específico
- as relações entre todos os elementos da comunidade educativa pioraram
- aumento do número de alunos por turma e consequente redução de turmas
- desigualdade na distribuição de recursos nos diferentes estabelecimentos do agrupamento
- deslocações entre escolas
- despedimento de docentes
- dificuldade no conhecimento de todos os colegas
- Dificuldades na gestão de tempo para reuniões de professores
- dimensão dos departamentos curriculares
- diminuição de horários
- dispersão dos colegas nas diferentes escolas
- distância entre escolas dificulta a tarefa de professores que lecionam em duas escolas
- distanciamento ou inacessibilidade do diretor
- falta de diálogo
- falta de qualidade de ensino/aprendizagem
- maior afastamento entre a escola e a comunidade, no geral, e em particular em relação aos encarregados de educação
- maior dificuldade em articular as aprendizagens nas várias disciplinas
- maior distanciamento entre os colegas
- mais desemprego
- mais problemas de indisciplina
- menor proximidade entre docentes
- menos emprego
- o bom ambiente de trabalho entre docentes piorou
- relação de proximidade
- relações mais impessoais entre a direção e os restantes elementos da escola
- turmas com elevado número de alunos

## **Desvantagem 2.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 39 elementos
- um ambiente mais formal (3 elementos)
- desemprego de docentes (2 elementos)
- ambiente mais formal
- aumento de problemas sociais e outros pela concentração dos alunos
- aumento do número de alunos por turma
- deslocação de uma escola para outra mais longe
- deslocações entre escolas
- deslocações entre várias escolas a 11 cêntimos por quilómetro
- deslocações que os professores têm de efetuar entre escolas
- dificuldade de articulação de atividades que envolvam todo o agrupamento
- dificuldade em realizar atividades que envolvam todo o agrupamento
- Dificuldades na articulação dentro do mesmo departamento
- dispersão dos docentes por várias escolas, ficando menos conhecedores das características específicas de cada uma
- distanciamento entre a direção e os docentes
- escola onde não está nenhuma estrutura diretiva fica vulnerável e sente mais dificuldades em resolver problemas (pedagógicos, disciplinares) em tempo útil
- falta de diálogo
- falta de motivação
- falta de proximidade entre os órgãos de gestão e o resto da comunidade educativa
- fosso entre os membros da comunidade educativa
- maior conflito entre os docentes, ainda que em surdina



- maior distanciamento entre direção, docentes, encarregados de educação e alunos
- mais problemas de indisciplina
- menor eficácia no tratamento e resolução de problemas específicos, nomeadamente com alunos mais problemáticos
- menos conhecimento do agrupamento (escolas)
- menos horários disponíveis
- necessidade de colocar professores a lecionar em duas escolas separadas por dezenas de km
- o facto de trabalharem numa escola de maior dimensão
- o pouco envolvimento entre professores que permite a troca importante de informação dos alunos
- organização de atividades
- perda do sentido de "escola familiar" em que todos ajudam e todos se conhecem
- problemas comportamentais dado o elevado número de alunos
- turmas com número elevado de alunos

### **Desvantagem 3.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 46 elementos
- turmas com número elevado de alunos (4 elementos)
- afastamento dos professores
- as relações tornaram-se mais impessoais
- aumento excessivo de atividades a que os órgãos de gestão têm de estar atentos de tal maneira que acaba por haver falhas
- consequente perda de tempo nas horas de almoço e intervalos
- continuidade às turmas que lecionava
- deslocação dos docentes para as várias escolas do agrupamento
- dificuldade em articular atividades extra-letivas dos grupos disciplinares
- dificuldade em trabalhar em conjunto
- Dificuldades na concretização de atividades que envolvam todos os alunos do agrupamento (do mesmo ano, de escolas diferentes, ou de vários anos, de várias escolas)
- dificuldades na preparação de atividades conjuntas
- diminuição do número de docentes nas escolas
- dispêndio de tempo em viagens para quem leciona em mais do que uma escola
- falta de motivação
- gastos em transportes para juntar os alunos de todas as escolas (atividades do plano anual de atividades)
- incompatibilidade dos horários dos docentes
- lecionar em mais do que uma escola
- maior afastamento entre a direção e os diferentes elementos da comunidade educativa, por falta de disponibilidade
- menor colaboração entre os colegas
- não conhecimento dos docentes que pertencem ao agrupamento por não existir convívio nenhum
- os encarregados de educação muito distantes da escola
- perda do sentido prático do voto de cada docente na eleição do diretor (apenas interessam os elementos que constituem o conselho geral)
- poucos recursos humanos nas áreas de psicologia e terapia da fala
- quase inexistência de órgão diretivo nos estabelecimentos que compõem o agrupamento, excetuando a escola sede
- redução do número de docentes que efetivamente fazem falta para melhorar a qualidade do ensino

### **Total de Desvantagens Elencadas.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 35 elementos
- ·a correria em que o professor se vê envolvido (2 elementos)
- ·a noção de "família" na escola deixou de existir
- ·afastamento dos professores
- ·ambiente frio entre colegas
- ·ambiente mais formal (4 elementos)
- ·As escolas agregadas e que não constituem a rede do agrupamento perdem identidade e mecanismos de regulação próprios, desenvolvidos no seu contexto específico
- ·as relações entre todos os elementos da comunidade educativa pioraram
- ·as relações tornaram-se mais impessoais
- ·aumento de problemas sociais e outros pela concentração dos alunos
- ·aumento do número de alunos por turma
- ·aumento do número de alunos por turma e consequente redução de turmas
- ·aumento excessivo de atividades a que os órgãos de gestão têm de estar atentos de tal maneira que acaba por haver falhas
- ·consequente perda de tempo nas horas de almoço e intervalos
- ·continuidade às turmas que lecionava
- ·desemprego de docentes (6 elementos)
- ·desigualdade na distribuição de recursos nos diferentes estabelecimentos do agrupamento
- ·deslocação de uma escola para outra mais longe
- ·deslocação dos docentes para as várias escolas do agrupamento
- ·deslocações entre escolas (2 elementos)
- ·deslocações entre várias escolas a 11 centimos por quilómetro
- ·deslocações que os professores têm de efetuar entre escolas
- ·despedimento de docentes
- ·dificuldade de articulação de atividades que envolvam todo o agrupamento
- ·dificuldade em articular atividades extra-letivas dos grupos disciplinares
- ·dificuldade em realizar atividades que envolvam todo o agrupamento
- ·dificuldade em trabalhar em conjunto
- ·dificuldade no conhecimento de todos os colegas
- ·Dificuldades na articulação dentro do mesmo departamento
- ·Dificuldades na concretização de atividades que envolvam todos os alunos do agrupamento (do mesmo ano, de escolas diferentes, ou de vários anos, de várias escolas)
- ·Dificuldades na gestão de tempo para reuniões de professores
- ·dificuldades na preparação de atividades conjuntas
- ·dimensão dos departamentos curriculares
- ·diminuição de horários
- ·diminuição do número de docentes nas escolas
- ·dispêndio de tempo em viagens para quem leciona em mais do que uma escola
- ·dispersão dos colegas nas diferentes escolas
- ·dispersão dos docentes por várias escolas, ficando menos conhecedores das características específicas de cada uma
- ·distância entre escolas dificulta a tarefa de professores que lecionam em duas escolas
- ·distanciamento entre a direção e os docentes
- ·distanciamento ou inacessibilidade do diretor
- ·escola onde não está nenhuma estrutura diretiva fica vulnerável e sente mais dificuldades em resolver problemas (pedagógicos, disciplinares) em tempo útil
- ·falta de diálogo (2 elementos)
- ·falta de motivação (2 elementos)
- ·falta de proximidade entre os órgãos de gestão e o resto da comunidade educativa
- ·falta de qualidade de ensino/aprendizagem
- ·fosso entre os membros da comunidade educativa
- ·gastos em transportes para juntar os alunos de todas as escolas (atividades do plano anual de atividades)
- ·incompatibilidade dos horários dos docentes
- ·lecionar em mais do que uma escola

- maior afastamento entre a direção e os diferentes elementos da comunidade educativa, por falta de disponibilidade
- maior afastamento entre a escola e a comunidade, no geral, e em particular em relação aos encarregados de educação
- maior conflito entre os docentes, ainda que em surdina
- maior dificuldade em articular as aprendizagens nas várias disciplinas
- maior distanciamento entre direção, docentes, encarregados de educação e alunos
- maior distanciamento entre os colegas
- mais desemprego
- mais problemas de indisciplina (2 elementos)
- menor colaboração entre os colegas
- menor eficácia no tratamento e resolução de problemas específicos, nomeadamente com alunos mais problemáticos
- menor proximidade entre docentes
- menos conhecimento do agrupamento (escolas)
- menos emprego
- menos horários disponíveis
- não conhecimento dos docentes que pertencem ao agrupamento por não existir convívio nenhum
- necessidade de colocar professores a lecionar em duas escolas separadas por dezenas de km
- o bom ambiente de trabalho entre docentes piorou
- o facto de trabalharem numa escola de maior dimensão
- o pouco envolvimento entre professores que permite a troca importante de informação dos alunos
- organização de atividades
- os encarregados de educação muito distantes da escola
- perda do sentido de "escola familiar" em que todos ajudam e todos se conhecem
- perda do sentido prático do voto de cada docente na eleição do diretor (apenas interessam os elementos que constituem o conselho geral)
- poucos recursos humanos nas áreas de psicologia e terapia da fala
- problemas comportamentais dado o elevado número de alunos
- quase inexistência de órgão diretivo nos estabelecimentos que compõem o agrupamento, excetuando a escola sede
- receio que haja colegas que fiquem sem emprego (3 elementos)
- redução do número de docentes que efetivamente fazem falta para melhorar a qualidade do ensino
- relação de proximidade
- relações mais impessoais entre a direção e os restantes elementos da escola
- turmas com número elevado de alunos (8 elementos)

### 2.3. Subamostra do Agrupamento C

Esta subamostra é constituída por 96 elementos.

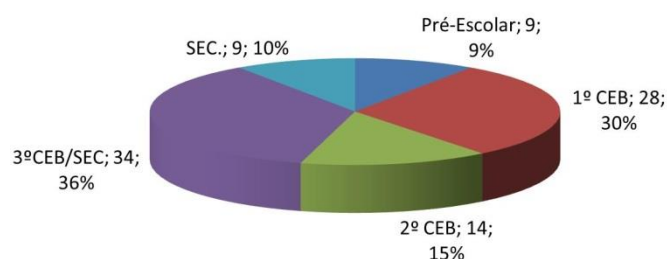
#### 2.3.1. Parte I – 2. Dados profissionais.

##### 2.1 Nível de ensino que leciona

	Frequência	Porcentagem
Pré-Escolar	9	9,6
1º CEB	28	29,8
2º CEB	14	14,9
3ºCEB/SEC	34	36,2
SEC.	9	9,6
Total	94	100,0

Verificam-se 2 não respostas

### 2.1 Nível de ensino que leciona



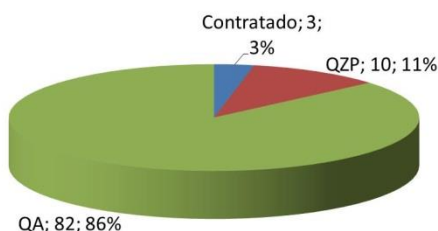
9% dos inquiridos ensinam no pré-escolar, 30% no 1.º CEB, 15% no 2.º CEB, 36% no 3.º CEB/Secundário e 10% no Secundário.

### 2.2. Categoria profissional

	Frequência	Percentagem
Contratado	3	3,2
QZP	10	10,5
QA	82	86,3
Total	95	100,0

Verifica-se 1 não resposta

### 2.2. Categoria profissional



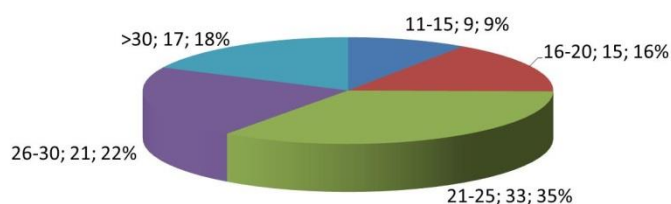
3% são contratados, 11% são do QZP e 86% são do QA.

### 2.3. Tempo de serviço (em anos)

	Frequência	Percentagem
11-15	9	9,5
16-20	15	15,8
21-25	33	34,7
26-30	21	22,1
>30	17	17,9
Total	95	100,0

Verifica-se 1 não resposta

### 2.3. Tempo de serviço (em anos)



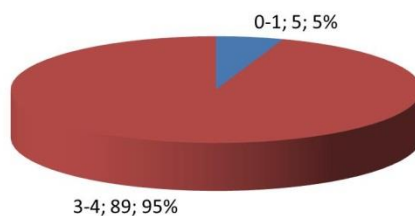
9% tem 11-15 anos, 16% tem 16-20 anos, 35% tem 21-25 anos, 22% tem 26-30 anos e 18% tem mais de 30 anos.

### 2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:

	Frequência	Porcentagem
0-1	5	5,3
3-4	89	94,7
Total	94	100,0

Verificam-se 2 não respostas

### 2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:



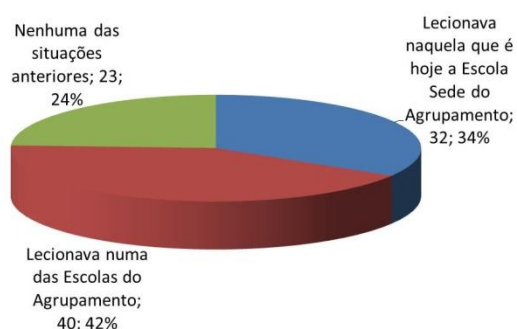
Na subamostra, 5% tem 0-1 anos de serviço no estabelecimento de ensino desde 2009/10 e 95% tem 3-4 anos de serviço nessas condições.

### 2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação?

	Frequência	Porcentagem
Lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento	32	33,7
Lecionava numa das Escolas do Agrupamento	40	42,1
Nenhuma das situações anteriores	23	24,2
Total	95	100,0

Verifica-se 1 não resposta

### 2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação?



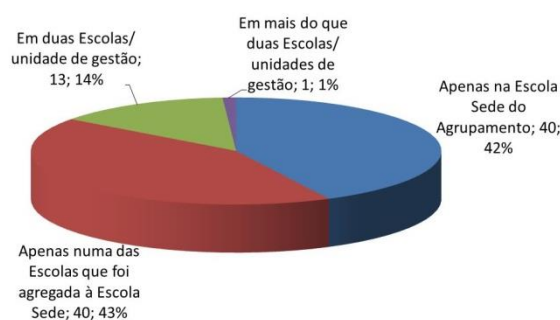
34% lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento, 42% lecionava numa das Escolas do Agrupamento e 24% não está em nenhuma das situações anteriores.

### 2.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?

	Frequência	Percentagem
Apenas na Escola Sede do Agrupamento	40	42,6
Apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede	40	42,6
Em duas Escolas/unidade de gestão	13	13,8
Em mais do que duas Escolas/unidades de gestão	1	1,1
Total	94	100,0

Verificam-se 2 não respostas

### 2.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?



42% exerce funções apenas na Escola Sede do Agrupamento, 43% apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede, 14% em duas Escolas/unidade de gestão e 1% em mais do que duas Escolas/unidades de gestão.

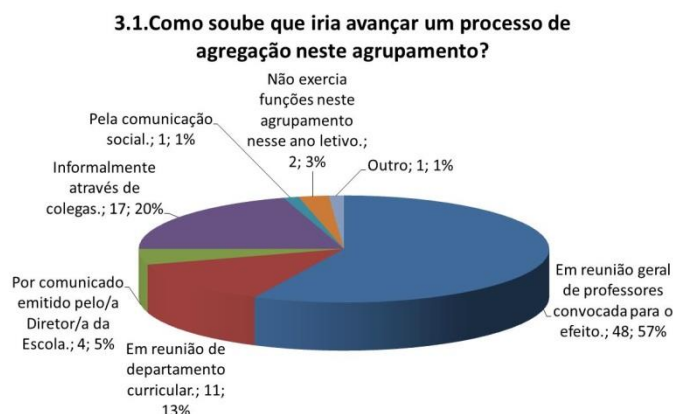
### 2.3.3. Parte I – 3. Visão do processo de agregação de agrupamentos de escolas.

#### 3.1. Como soube que iria avançar um processo de agregação neste agrupamento?

	Frequência	Percentagem
Em reunião geral de professores convocada para o efeito.	48	57,1

Em reunião de departamento curricular.	11	13,1
Por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola.	4	4,8
Informalmente através de colegas.	17	20,2
Pela comunicação social.	1	1,2
Não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo.	2	2,4
Outro	1	1,2
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

Verificam-se 12 não respostas



Relativamente à forma como tomou conhecimento de que iria avançar um processo de agregação no agrupamento, 57% foi em reunião geral de professores convocada para o efeito, 13% em reunião de departamento curricular, 20% informalmente através de colegas, 5% foi por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola, 3% não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo, verificando-se ainda 1% a responder outro.

**Se assinalou “outro”, indique qual:** Verificam-se as seguintes respostas – “Não me lembro como foi”

#### 2.3.4. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

**4. Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das afirmações sobre o que sentiu quando recebeu a notícia da agregação:**

Tabela de frequências de respostas

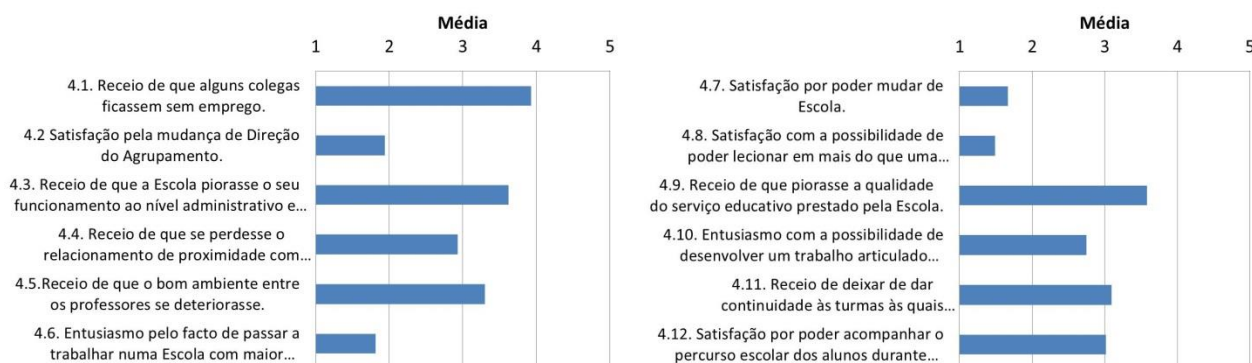
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4	4,6%	7	8,0%	10	11,5%	36	41,4%	30	34,5%
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	36	42,9%	23	27,4%	21	25,0%	2	2,4%	2	2,4%
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	5	5,7%	14	16,1%	14	16,1%	30	34,5%	24	27,6%
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	9	10,5%	25	29,1%	23	26,7%	21	24,4%	8	9,3%
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	5	5,8%	21	24,4%	17	19,8%	29	33,7%	14	16,3%
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	42	48,3%	24	27,6%	16	18,4%	5	5,7%		
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	45	52,3%	26	30,2%	14	16,3%	1	1,2%		
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	56	65,1%	20	23,3%	9	10,5%			1	1,2%
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	5	5,7%	13	14,8%	18	20,5%	30	34,1%	22	25,0%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	13	14,8%	25	28,4%	27	30,7%	17	19,3%	6	6,8%
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	11	12,9%	16	18,8%	21	24,7%	28	32,9%	9	10,6%
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	9	10,6%	14	16,5%	36	42,4%	19	22,4%	7	8,2%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	87	3,93	1,10	28%
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	84	1,94	1,00	51%
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	87	3,62	1,21	33%
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	86	2,93	1,16	39%
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	86	3,30	1,18	36%
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	87	1,82	0,93	51%
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	86	1,66	0,79	48%
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	86	1,49	0,78	52%
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	88	3,58	1,18	33%
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	88	2,75	1,14	41%
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	85	3,09	1,21	39%
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	85	3,01	1,07	36%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.”, seguida de “4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.”, “4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.” e “4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.” e depois de “4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.” e “4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.” e “4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os



diferentes ciclos de ensino.”, ainda mais para “4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.” e “4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.”, sendo inferior para “4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.” e “4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

### 2.3.5. Parte I – 5. Confirmação de expetativas ou receios.

#### 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	1	1,2%	8	9,5%	9	10,7%	36	42,9%	30	35,7%
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	23	28,4%	21	25,9%	23	28,4%	10	12,3%	4	4,9%
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3	3,7%	24	29,6%	23	28,4%	22	27,2%	9	11,1%
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	12	14,8%	22	27,2%	24	29,6%	19	23,5%	4	4,9%
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	6	7,2%	24	28,9%	25	30,1%	22	26,5%	6	7,2%
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	33	40,7%	22	27,2%	17	21,0%	6	7,4%	3	3,7%
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	31	37,8%	22	26,8%	20	24,4%	7	8,5%	2	2,4%
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	40	48,8%	16	19,5%	19	23,2%	5	6,1%	2	2,4%
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	10	12,0%	22	26,5%	26	31,3%	17	20,5%	8	9,6%
5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	10	12,0%	22	26,5%	29	34,9%	17	20,5%	5	6,0%
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	10	12,2%	20	24,4%	28	34,1%	14	17,1%	10	12,2%
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	11	13,3%	13	15,7%	40	48,2%	13	15,7%	6	7,2%

#### Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	84	4,02	0,98	24%
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	81	2,40	1,17	49%
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	81	3,12	1,08	34%
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	81	2,77	1,12	41%
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	83	2,98	1,07	36%
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	81	2,06	1,12	54%
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	82	2,11	1,09	52%
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	82	1,94	1,09	56%
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	83	2,89	1,16	40%
5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	83	2,82	1,08	38%
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	82	2,93	1,18	40%
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	83	2,88	1,06	37%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.”. Seguem-se “5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.”, “5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.”, “5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.”, “5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.”, “5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.”, “5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.” e “5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.”, com valor médio próximo do ponto intermédio da escala de medida. A concordância diminui para “5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.”, depois ainda mais para “5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.”, “5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.” e “5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

### 2.3.6. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

## 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

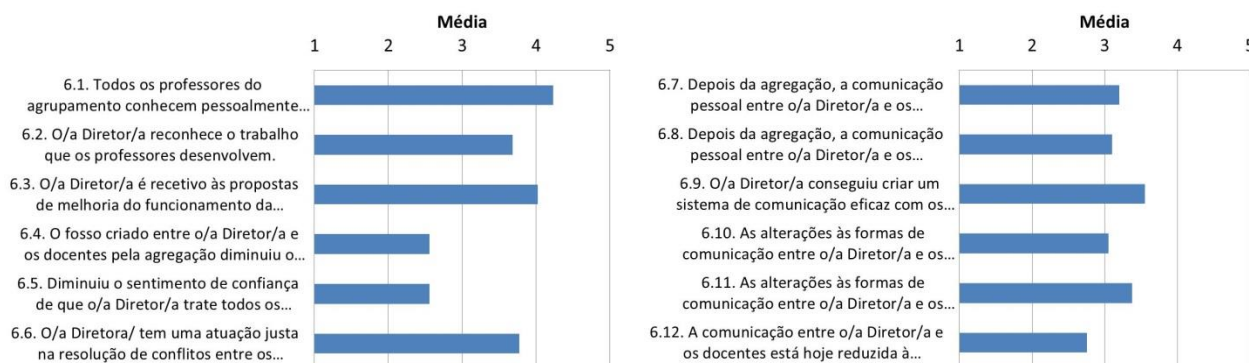
Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.			7	7,4%	8	8,4%	36	37,9%	44	46,3%
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	1	1,1%	11	11,6%	25	26,3%	38	40,0%	20	21,1%
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.			1	1,1%	21	22,1%	48	50,5%	25	26,3%
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	15	15,8%	31	32,6%	33	34,7%	13	13,7%	3	3,2%
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	15	15,8%	33	34,7%	28	29,5%	17	17,9%	2	2,1%
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.			2	2,2%	35	37,6%	38	40,9%	18	19,4%
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	9	9,5%	19	20,0%	17	17,9%	44	46,3%	6	6,3%
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	5	5,3%	13	13,7%	45	47,4%	31	32,6%	1	1,1%
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.			8	8,5%	34	36,2%	44	46,8%	8	8,5%
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	4	4,3%	15	16,0%	49	52,1%	24	25,5%	2	2,1%
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	1	1,1%	10	10,5%	40	42,1%	40	42,1%	4	4,2%
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	8	8,5%	33	35,1%	31	33,0%	18	19,1%	4	4,3%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	95	4,23	0,89	21%
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	95	3,68	0,97	26%
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	95	4,02	0,73	18%
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	95	2,56	1,02	40%
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	95	2,56	1,03	40%
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	93	3,77	0,78	21%
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	95	3,20	1,13	35%
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	95	3,11	0,84	27%
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	94	3,55	0,77	22%
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	94	3,05	0,82	27%
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	95	3,38	0,77	23%
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	94	2,76	1,00	36%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.”, seguida de “6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.”, depois de “6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.”, “6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.” e “6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.”, depois ainda de “6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.”, “6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.”, “6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.” e “6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.”, e é inferior para “6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.” e “6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

### 2.3.7. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

## 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	12	12,8%	36	38,3%	23	24,5%	20	21,3%	3	3,2%
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	10	10,6%	31	33,0%	43	45,7%	9	9,6%	1	1,1%
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	6	6,3%	26	27,4%	38	40,0%	25	26,3%		
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	2	2,1%	17	18,1%	32	34,0%	43	45,7%		
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	1	1,1%	20	21,3%	42	44,7%	26	27,7%	5	5,3%
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	5	5,3%	34	35,8%	37	38,9%	16	16,8%	3	3,2%
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	20	21,3%	34	36,2%	21	22,3%	18	19,1%	1	1,1%
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	10	10,9%	30	32,6%	25	27,2%	27	29,3%		
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	5	5,4%	35	37,6%	33	35,5%	20	21,5%		
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	4	4,3%	26	28,0%	37	39,8%	23	24,7%	3	3,2%
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	4	4,3%	29	31,2%	36	38,7%	19	20,4%	5	5,4%
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	14	14,9%	47	50,0%	15	16,0%	14	14,9%	4	4,3%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	94	2,64	1,06	40%
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	94	2,57	0,85	33%
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	95	2,86	0,88	31%
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	94	3,23	0,82	25%
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	94	3,15	0,85	27%
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	95	2,77	0,90	33%
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	94	2,43	1,06	44%
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	92	2,75	1,00	36%
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	93	2,73	0,86	32%
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	93	2,95	0,91	31%
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	93	2,91	0,95	33%

7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.

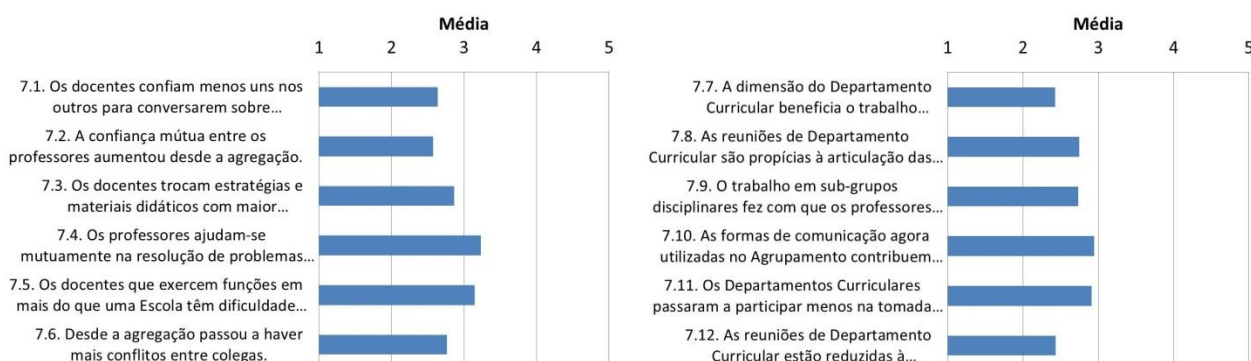
94

2,44

1,05

43%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.” e “7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular”, “7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.”, “7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.”, “7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.”, “7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.” e “7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.”, continuando a diminuir para “7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).”, “7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.”, sendo inferior para “7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.” e “7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.”, para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

### 2.3.8. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

### 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do "mega-agrupamento".	11	11,5%	35	36,5%	41	42,7%	9	9,4%		
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.	2	2,1%	29	30,5%	35	36,8%	28	29,5%	1	1,1%
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do "mega-agrupamento".	16	16,7%	42	43,8%	32	33,3%	6	6,3%		
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	7	7,3%	47	49,0%	32	33,3%	10	10,4%		
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	2	2,1%	17	17,9%	30	31,6%	37	38,9%	9	9,5%
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	1	1,1%	10	10,6%	26	27,7%	46	48,9%	11	11,7%
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	3	3,2%	12	12,6%	29	30,5%	36	37,9%	15	15,8%
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	2	2,1%	31	32,6%	28	29,5%	28	29,5%	6	6,3%
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do "mega-agrupamento".	3	3,2%	26	27,7%	42	44,7%	22	23,4%	1	1,1%
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.			3	3,1%	25	26,0%	61	63,5%	7	7,3%

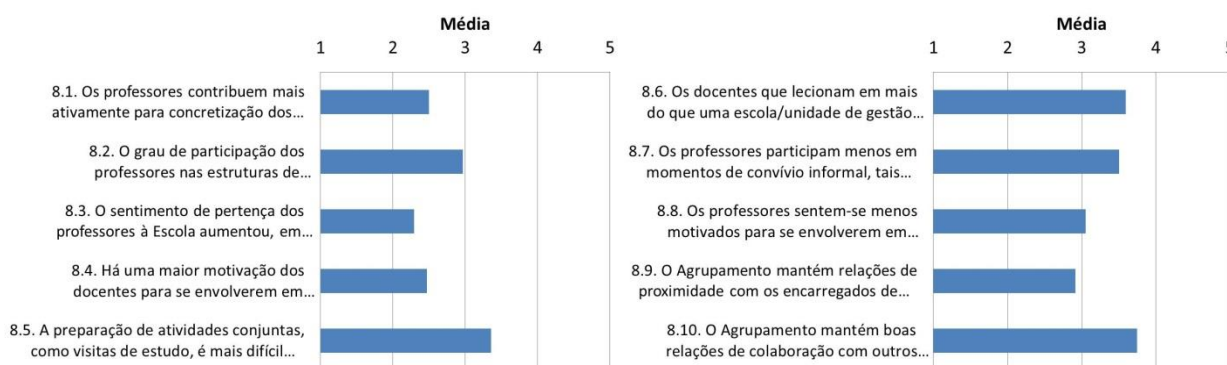
### Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do "mega-agrupamento".	96	2,50	0,82	33%
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas	95	2,97	0,86	29%

(Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.

8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	96	2,29	0,82	36%
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	96	2,47	0,78	32%
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	95	3,36	0,96	28%
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	94	3,60	0,87	24%
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	95	3,51	1,01	29%
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	95	3,05	0,98	32%
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	94	2,91	0,83	28%
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	96	3,75	0,63	17%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.”, seguido de “8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.” e “8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.”, depois de “8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.” e “8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação



educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.” e “8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.” e depois ainda mais para “8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.” e “8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.”, sendo inferior para “8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.”, para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

### **2.3.9. Parte II – 9. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três benefícios da existência deste modelo de escola.**

#### **Benefício 1.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 53 elementos
- Maior articulação entre ciclos (7 elementos)
- maior troca de experiências entre docentes (4 elementos)
- não há benefícios (4 elementos)
- troca de experiências e materiais (2 elementos)
- concentração de apoios - ex. SPO (Serviços Psicologia e Orientação) e Educação Especial para atender à diversidade de situações
- conhecer novos colegas
- conhecer realidades diferentes
- contenção de despesas
- contribuição para objetivos do projeto educativo
- dar continuidade às turmas
- existência de novos projetos
- facilidade de realização de atividades com outros ciclos de ensino
- gestão de despesas
- maior envolvimento da comunidade educativa
- maior facilidade na elaboração de um Projeto Municipal de Educação
- maior ligação entre níveis de ensino
- maior sequencialidade no percurso escolar dos alunos
- melhor aproveitamento dos recursos materiais
- melhor gestão de recursos humanos e materiais
- melhor uniformização de programas/disciplinas
- menos isolamento em alguns casos
- o uso da plataforma moodle dá acesso mais célere à informação
- obrigatoriedade de comunicação entre docentes
- partilha de ideias
- poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos letivos
- proximidade dos grupos disciplinares
- quebrar o isolamento das escolas mais pequenas
- redução de custos

- troca de experiências
- uniformidade de normas de trabalho

### **Benefício 2.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 75 elementos
- rentabilização de recursos humanos (2 elementos)
- acompanhamento do percurso escolar dos alunos
- acompanhamento dos alunos durante o seu percurso
- articulação e conteúdos entre os vários ciclos
- conhecer novos locais de trabalho
- conhecer outros docentes
- contribuição para o plano anual de atividades
- deslocação de alunos para escolas com mais condições
- há um maior envolvimento com a autarquia e as suas atividades
- maior articulação entre escolas
- maior envolvimento
- maior facilidade de atuação para o município
- maior proximidade e intercâmbio de ideias entre os professores de diferentes ciclos de ensino
- maior troca de experiências entre colegas
- melhor conhecimento entre setores de ensino
- melhor funcionamento dos serviços administrativos
- permitir uma maior troca de experiências e ideias
- possibilidade de conhecer outros colegas
- troca de experiências
- uniformização de procedimentos administrativos

### **Benefício 3.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 83 elementos
- rentabilização de recursos materiais (2 elementos)
- conhecer novos colegas de trabalho
- contribuição para a participação em outros grupos de trabalho
- dar aulas a alunos diferentes
- economicismo para o governo
- há maior proximidade na relação com os encarregados de educação
- maior disponibilidade de meios/recursos
- maior proximidade entre pares
- menos isolamento
- poupar dinheiro
- redução de custos
- uniformidade de procedimentos educativos a adotar a nível concelhio

### **Total de Benefícios elencados.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 53 elementos
- · acompanhamento do percurso escolar dos alunos (2 elementos)
- · articulação e conteúdos entre os vários ciclos
- · concentração de apoios - ex. SPO (Serviços Psicologia e Orientação) e Educação Especial para atender à diversidade de situações

- • conhecer novos colegas de trabalho (3 elementos)
- • conhecer novos locais de trabalho
- • conhecer realidades diferentes
- • contenção de despesas
- • contribuição para a participação em outros grupos de trabalho
- • contribuição para o plano anual de atividades
- • contribuição para objetivos do projeto educativo
- • dar aulas a alunos diferentes
- • dar continuidade às turmas
- • deslocação de alunos para escolas com mais condições
- • economicismo para o governo
- • existência de novos projetos
- • facilidade de realização de atividades com outros ciclos de ensino
- • gestão de despesas
- • há maior proximidade na relação com os encarregados de educação
- • há um maior envolvimento com a autarquia e as suas atividades
- • Maior articulação entre ciclos (7 elementos)
- • maior articulação entre escolas
- • maior disponibilidade de meios/recursos
- • maior envolvimento
- • maior envolvimento da comunidade educativa
- • maior facilidade de atuação para o município
- • maior facilidade na elaboração de um Projeto Municipal de Educação
- • maior ligação entre níveis de ensino
- • maior proximidade e intercâmbio de ideias entre os professores de diferentes ciclos de ensino
- • maior proximidade entre pares
- • maior sequencialidade no percurso escolar dos alunos
- • maior troca de experiências entre docentes (5 elementos)
- • melhor aproveitamento dos recursos materiais
- • melhor conhecimento entre setores de ensino
- • melhor funcionamento dos serviços administrativos
- • melhor gestão de recursos humanos e materiais
- • melhor uniformização de programas/disciplinas
- • menos isolamento
- • menos isolamento em alguns casos
- • não há benefícios (4 elementos)
- • o uso da plataforma moodle dá acesso mais célere à informação
- • obrigatoriedade de comunicação entre docentes
- • partilha de ideias
- • permitir uma maior troca de experiências e ideias
- • poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos letivos
- • possibilidade de conhecer outros colegas
- • poupar dinheiro
- • proximidade dos grupos disciplinares
- • quebrar o isolamento das escolas mais pequenas
- • redução de custos (2 elementos)
- • rentabilização de recursos humanos (2 elementos)
- • rentabilização de recursos materiais (2 elementos)
- • troca de experiências (2 elementos)
- • troca de experiências e materiais (2 elementos)
- • uniformidade de normas de trabalho
- • uniformidade de procedimentos educativos a adotar a nível concelhio
- • uniformização de procedimentos administrativos

**2.3.10. Parte II – 10. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três desvantagens da existência deste modelo de escola.**

### **Desvantagem 1.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 37 elementos
- fecho de escolas (4 elementos)
- desemprego de docentes (2 elementos)
- a comunicação pessoal entre o Diretor e os docentes foi substituída pelo e-mail
- a dimensão do departamento prejudica a articulação e o trabalho articulado entre colegas
- a dispersão dificulta a gestão do agrupamento
- afastamento entre os professores
- as condições pedagógicas perdem qualidade
- atribuição de funções em quatro níveis de ensino
- departamentos demasiado grandes
- desertificação
- deslocação contínua entre duas ou mais escolas
- deterioração da qualidade do ensino
- dificuldade de articulação entre docentes
- dificuldades de gerir e administrar uma estrutura desmesurada
- dificuldades de gestão
- diminuição de professores
- dispersão de informação
- distância entre as escolas
- distanciamento entre professores de várias escolas
- docentes que lecionam em mais do que uma escola
- elevado número de pessoas nas reuniões de departamento, o que dificulta o debate dos vários assuntos
- encerramento de algumas escolas
- escola mais burocrática
- exagerado número de elementos nos departamentos curriculares
- falas nos canais de comunicação
- gestão burocratizada e distante das pessoas
- instabilidade na prática docente fruto das deslocações entre escolas
- isolamento dos docentes
- lecionar em várias escolas e deslocação em carro próprio
- maior afastamento em relação à direção
- maior dimensão das turmas
- maior distanciamento entre os docentes
- maior número de docentes "desnecessários"
- maior sobrecarga para a Direção do agrupamento
- mais cansaço
- mais crianças, mais docentes, mais funcionários
- menor envolvimento dos professores na vida da escola
- menor necessidade de docentes e não docentes
- menor participação nas atividades da escola
- menor sentido de pertença dos professores
- menos horários docentes (horários zero)
- menos sociabilização
- o ambiente em meio escolar tornou-se menos familiar
- o facto de o mesmo professor lecionar em várias escolas
- o mesmo professor lecionar em mais do que uma escola

- os custos da deslocação entre escolas
- percorrer mais quilómetros sem ajudas de custo
- perdas de tempo
- planificações em excesso
- presença física do Diretor para a resolução imediata de problemas
- problemas de deslocação de professores
- relação Direção-professores mais difícil, impessoal e menos regular
- relacionamento entre colegas
- risco de perda de identidade dos contextos educativos
- rivalidade entre docentes

## **Desvantagem 2.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 43 elementos
- desemprego de docentes (5 elementos)
- afastamento dos professores das escolas
- aumento de conflitualidade entre pessoal docente, pessoal não docente, e de mais estruturas
- aumento do trabalho burocrático para os professores
- baixo sentimento de pertença ao agrupamento
- cada nível de ensino tem características próprias e não há vantagens nesta "mistura"
- demasiados docentes em cada departamento, dificultando a articulação das atividades
- desertificação/"encerramento de aldeias"
- deslocação dos docentes de uma escola para outra
- deslocações entre escolas do agrupamento
- deslocamento de alunos para vários km de distância
- despedimento de funcionários
- deterioração da relação entre colegas
- dificuldade de gestão
- dificuldade em conhecer todos os colegas
- dificuldade na articulação de atividades
- dificuldade na preparação de atividades conjuntas
- dificuldades de articulação de conteúdos
- dificuldades na organização e realização do trabalho docente
- distância percorrida pelos alunos para os novos centros educativos
- distribuição de trabalho em escolas de localidades diferentes
- diversidade de atividades que limitam concretização de projetos
- estar em mais do que uma escola no mesmo dia
- impossibilidade de concretização de horários
- incompatibilidade de horários dos docentes para se reunirem
- irregularidade na comunicação entre todos
- lecionar em mais do que uma escola
- maior afastamento da Direção em relação às escolas que estão mais longe da sede
- maior afastamento dos docentes
- maior cansaço dos professores que têm de lecionar nas duas escolas
- maior dificuldade na coordenação das atividades
- maior dificuldade no controlo dos alunos
- mais burocracia
- menor união entre os professores
- menos conhecimento dos envolvidos
- menos proximidade pedagógica/atenção às características dos alunos
- menos tempo para socializar com alunos e colegas
- menos trabalho de partilha
- menosprezo pelas realidades específicas das localidades onde estão as escolas
- mobilidade de professores e funcionários entre escolas

- mobilidade forçada de profissionais sem serem asseguradas compensações adequadas pelos custos das deslocações e o tempo dispendido
- o facto de os mesmo professor lecionar em várias escolas
- os docentes que lecionam em mais do que uma escola têm menos tempo disponível para participarem no plano anual de atividades
- professores a percorrerem quilómetros no mesmo dia
- propostas de participação em atividades dispersas
- stress
- tempo que se gasta na estrada
- tendo funções em mais do que uma escola é difícil criar novas amizades com outros colegas
- vários problemas de logística

### **Desvantagem 3.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 55 elementos
- desemprego de docentes (2 elementos)
- turmas com número elevado de alunos (2 elementos)
- anulação de autonomia de cada escola e da diversidade de projetos educativos que poderiam existir na mesma área geográfica
- aumento de burocracia
- aumento de fadiga
- aumento do tempo de permanência na escola
- cansaço dos docentes
- comunicação - a relação de proximidade entre professores e pais está a perder-se
- dificuldade na organização de atividades
- dificuldades ao nível da organização
- dificuldades na organização e na realização do trabalho docente
- dimensão inadequada do departamento curricular
- diminuição da qualidade pedagógica do ensino-aprendizagem
- distanciamento entre pares
- escolas com grande dimensão (material e humana)
- maior dificuldade de integração
- maior dificuldade na gestão de conflitos nas escolas que estão mais longe da Sede
- mais indisciplina
- menor conhecimento dos docentes do agrupamento
- menor disponibilidade da Direção
- menor envolvimento nas relações interpessoais
- menor motivação para o desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola
- menos contacto pessoal entre colegas e funcionários
- menos disponibilidade para análise de objetivos comuns dentro do mesmo grupo disciplinar
- menos motivação
- menos rigor e controlo na aplicação dos critérios de avaliação
- menos tempo para os docentes prepararem atividades/estratégias adaptadas aos alunos
- mobilidade de documentos entre escolas, por exemplo, documentos que vão ao Conselho Pedagógico
- muita burocracia, departamentos muito numerosos
- o grau de participação dos professores diminuiu nas estruturas de coordenação
- os mega-agrupamentos impossibilitam uma gestão cuidada e uma boa organização
- parte financeira burocratizada
- perda da qualidade no processo ensino-aprendizagem
- professores "mergulhados" em burocracia
- professores com "horário zero"
- redução de lugares/mais desemprego docente
- relação menos pessoal com outros colegas e funcionários

- relacionamento próximo com a Direção
- ter de fazer deslocações de uma escola para outra

### **Total de Desvantagens Elencadas.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 37 elementos
- a comunicação pessoal entre o Diretor e os docentes foi substituída pelo e-mail
- a dimensão do departamento prejudica a articulação e o trabalho articulado entre colegas
- a dispersão dificulta a gestão do agrupamento
- afastamento dos professores das escolas
- afastamento entre os professores
- anulação de autonomia de cada escola e da diversidade de projetos educativos que poderiam existir na mesma área geográfica
- as condições pedagógicas perdem qualidade
- atribuição de funções em quatro níveis de ensino
- aumento de burocracia
- aumento de conflitualidade entre pessoal docente, pessoal não docente, e de mais estruturas
- aumento de fadiga
- aumento do tempo de permanência na escola
- aumento do trabalho burocrático para os professores
- baixo sentimento de pertença ao agrupamento
- cada nível de ensino tem características próprias e não há vantagens nesta "mistura"
- cansaço dos docentes
- comunicação - a relação de proximidade entre professores e pais está a perder-se
- demasiados docentes em cada departamento, dificultando a articulação das atividades
- departamentos demasiado grandes
- desemprego de docentes (9 elementos)
- desertificação
- desertificação/"encerramento de aldeias"
- deslocação contínua entre duas ou mais escolas
- deslocação dos docentes de uma escola para outra
- deslocações entre escolas do agrupamento
- deslocamento de alunos para vários km de distância
- despedimento de funcionários
- deterioração da qualidade do ensino
- deterioração da relação entre colegas
- dificuldade de articulação entre docentes
- dificuldade de gestão
- dificuldade em conhecer todos os colegas
- dificuldade na articulação de atividades
- dificuldade na organização de atividades
- dificuldade na preparação de atividades conjuntas
- dificuldades ao nível da organização
- dificuldades de articulação de conteúdos
- dificuldades de gerir e administrar uma estrutura desmesurada
- dificuldades de gestão
- dificuldades na organização e na realização do trabalho docente (2 elementos)
- dimensão inadequada do departamento curricular
- diminuição da qualidade pedagógica do ensino-aprendizagem
- diminuição de professores
- dispersão de informação
- distância entre as escolas
- distância percorrida pelos alunos para os novos centros educativos
- distanciamento entre pares

- distanciamento entre professores de várias escolas
- distribuição de trabalho em escolas de localidades diferentes
- diversidade de atividades que limitam a concretização de projetos
- docentes que lecionam em mais do que uma escola
- elevado número de pessoas nas reuniões de departamento, o que dificulta o debate dos vários assuntos
- encerramento de algumas escolas
- escola mais burocrática
- escolas com grande dimensão (material e humana)
- estar em mais do que uma escola no mesmo dia
- exagerado número de elementos nos departamentos curriculares
- falas nos canais de comunicação
- fecho de escolas (4 elementos)
- gestão burocratizada e distante das pessoas
- impossibilidade de concretização de horários
- incompatibilidade de horários dos docentes para se reunirem
- instabilidade na prática docente fruto das deslocações entre escolas
- irregularidade na comunicação entre todos
- isolamento dos docentes
- lecionar em mais do que uma escola
- lecionar em várias escolas e deslocação em carro próprio
- maior afastamento da Direção em relação às escolas que estão mais longe da sede
- maior afastamento dos docentes
- maior afastamento em relação à direção
- maior cansaço dos professores que têm de lecionar nas duas escolas
- maior dificuldade de integração
- maior dificuldade na coordenação das atividades
- maior dificuldade na gestão de conflitos nas escolas que estão mais longe da Sede
- maior dificuldade no controlo dos alunos
- maior dimensão das turmas
- maior distanciamento entre os docentes
- maior número de docentes "desnecessários"
- maior sobrecarga para a Direção do agrupamento
- mais burocracia
- mais cansaço
- mais crianças, mais docentes, mais funcionários
- mais indisciplina
- menor conhecimento dos docentes do agrupamento
- menor disponibilidade da Direção
- menor envolvimento dos professores na vida da escola
- menor envolvimento nas relações interpessoais
- menor motivação para o desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola
- menor necessidade de docentes e não docentes
- menor participação nas atividades da escola
- menor sentido de pertença dos professores
- menor união entre os professores
- menos conhecimento dos envolvidos
- menos contacto pessoal entre colegas e funcionários
- menos disponibilidade para análise de objetivos comuns dentro do mesmo grupo disciplinar
- menos horários docentes (horários zero)
- menos motivação
- menos proximidade pedagógica/atenção às características dos alunos
- menos rigor e controlo na aplicação dos critérios de avaliação
- menos sociabilização
- menos tempo para os docentes prepararem atividades/estratégias adaptadas aos alunos
- menos tempo para socializar com alunos e colegas
- menos trabalho de partilha



- menosprezo pelas realidades específicas das localidades onde estão as escolas
- mobilidade de documentos entre escolas, por exemplo, documentos que vão ao Conselho Pedagógico
- mobilidade de professores e funcionários entre escolas
- mobilidade forçada de profissionais sem serem asseguradas compensações adequadas pelos custos das deslocações e o tempo dispendido
- muita burocracia, departamentos muito numerosos
- o ambiente em meio escolar tornou-se menos familiar
- o facto de o mesmo professor lecionar em várias escolas
- o facto de os mesmo professor lecionar em várias escolas
- o grau de participação dos professores diminuiu nas estruturas de coordenação
- o mesmo professor lecionar em mais do que uma escola
- os custos da deslocação entre escolas
- os docentes que lecionam em mais do que uma escola têm menos tempo disponível para participarem no plano anual de atividades
- os mega-agrupamentos impossibilitam uma gestão cuidada e uma boa organização
- parte financeira burocratizada
- percorrer mais quilómetros sem ajudas de custo
- perda da qualidade no processo ensino-aprendizagem
- perdas de tempo
- planificações em excesso
- presença física do Diretor para a resolução imediata de problemas
- problemas de deslocação de professores
- professores "mergulhados" em burocracia
- professores a percorrerem quilómetros no mesmo dia
- professores com "horário zero"
- propostas de participação em atividades dispersas
- redução de lugares/mais desemprego docente
- relação Direção-professores mais difícil, impessoal e menos regular
- relação menos pessoal com outros colegas e funcionários
- relacionamento entre colegas
- relacionamento próximo com a Direção
- risco de perda de identidade dos contextos educativos
- rivalidade entre docentes
- stress
- tempo que se gasta na estrada
- tendo funções em mais do que uma escola é difícil criar novas amizades com outros colegas
- ter de fazer deslocações de uma escola para outra
- turmas com número elevado de alunos (2 elementos)
- vários problemas de logística

## 2.4. Subamostra do Agrupamento B

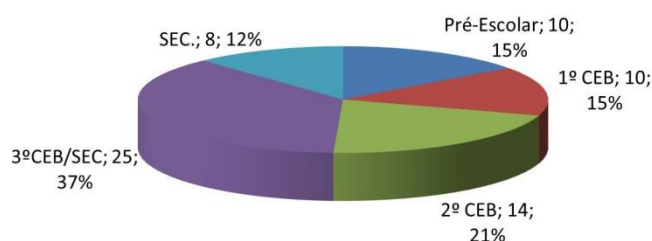
Esta subamostra é constituída por 67 elementos.

### 2.4.1. Parte I – 2. Dados profissionais.

#### 2.1 Nível de ensino que leciona

	Frequência	Percentagem
Pré-Escolar	10	14,9
1º CEB	10	14,9
2º CEB	14	20,9
3ºCEB/SEC	25	37,3
SEC.	8	11,9
Total	67	100,0

2.1 Nível de ensino que leciona

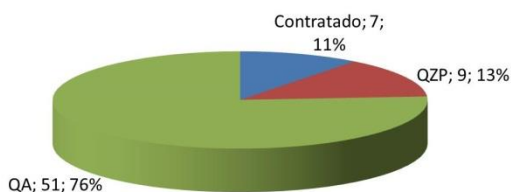


15% ensinam no pré-escolar, 15% no 1.º CEB, 21% no 2.º CEB, 37% no 3.º CEB/Secundário e 21% no Secundário.

## 2.4. Categoria profissional

	Frequência	Percentagem
Contratado	7	10,4
QZP	9	13,4
QA	51	76,1
Total	67	100,0

2.2. Categoria profissional



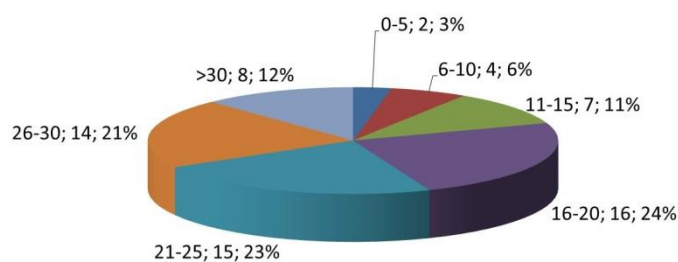
11% são contratados, 13% são do QZP e 76% são do QA.

### 2.3. Tempo de serviço (em anos)

	Frequência	Porcentagem
0-5	2	3,0
6-10	4	6,1
11-15	7	10,6
16-20	16	24,2
21-25	15	22,7
26-30	14	21,2
>30	8	12,1
Total	66	100,0

Verifica-se 1 não resposta

2.3. Tempo de serviço (em anos)



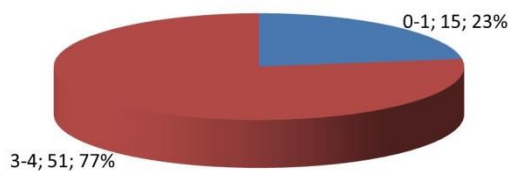
3% tem 0-5 anos, 6% tem 6-10 anos, 11% tem 11-15 anos, 24% tem 16-20 anos, 23% tem 21-25 anos, 21% tem 26-30 anos e 12% tem mais de 30 anos.

### 2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:

	Frequência	Porcentagem
0-1	15	22,7
3-4	51	77,3
Total	66	100,0

Verifica-se 1 não resposta

2.4. Tempo de serviço (em anos) em exercício de funções neste estabelecimento de ensino desde 2009/10:

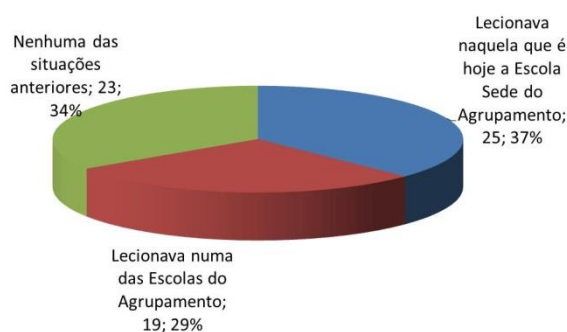


23% tem 0-1 anos de serviço no estabelecimento de ensino desde 2009/10 e 77% tem 3-4 anos de serviço nessas condições.

## 2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação?

	Frequência	Porcentagem
Lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento	25	37,3
Lecionava numa das Escolas do Agrupamento	19	28,4
Nenhuma das situações anteriores	23	34,3
Total	67	100,0

### 2.5. Onde lecionava antes do processo de agregação?



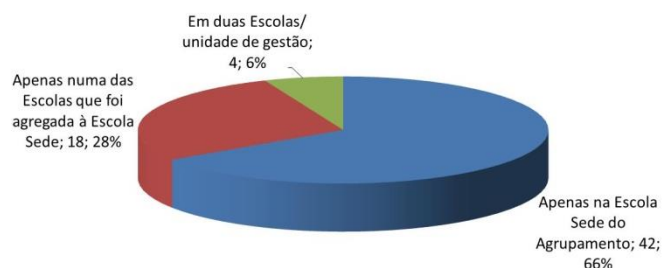
37% lecionava naquela que é hoje a Escola Sede do Agrupamento, 29% lecionava numa das Escolas do Agrupamento e 34% não está em nenhuma das situações anteriores.

## 2.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?

	Frequência	Porcentagem
Apenas na Escola Sede do Agrupamento	42	65,6
Apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede	18	28,1
Em duas Escolas/unidade de gestão	4	6,3
Total	64	100,0

Verificam-se 3 não respostas

### 2.6. Em que unidade (s) de gestão do agrupamento exerce funções no presente ano letivo?



66% exerce funções apenas na Escola Sede do Agrupamento, 28% apenas numa das Escolas que foi agregada à Escola Sede, 6% em duas Escolas/unidade de gestão.

### 2.4.3. Parte I – 3. Visão do processo de agregação de agrupamentos de escolas.

#### 3.1. Como soube que iria avançar um processo de agregação neste agrupamento?

	Frequência	Percentagem
Em reunião geral de professores convocada para o efeito.	13	25,0
Em reunião de departamento curricular.	16	30,8
Por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola.	4	7,7
Informalmente através de colegas.	8	15,4
Pela comunicação social.	1	1,9
Não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo.	9	17,3
Outro	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Verificam-se 15 não respostas



Relativamente à forma como tomou conhecimento de que iria avançar um processo de agregação no agrupamento, 25% foi em reunião geral de professores convocada para o efeito, 31% em reunião de departamento curricular, 15% informalmente através de colegas, 8% foi por comunicado emitido pelo/a Diretor/a da Escola, 17% não exercia funções neste agrupamento nesse ano letivo, verificando-se ainda 2% a responder outro.

#### Se assinalou “outro”, indique qual:

Verificam-se as seguintes respostas:

- através do cargo de presidente do conselho geral transitório
- Conselho Pedagógico (2 elementos)

### 2.4.4. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

4. Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das afirmações sobre o que sentiu quando recebeu a notícia da agregação:

## Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	1	2,0%	3	6,0%	5	10,0%	24	48,0%	17	34,0%
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	15	30,6%	13	26,5%	18	36,7%	2	4,1%	1	2,0%
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	2	4,1%	7	14,3%	11	22,4%	21	42,9%	8	16,3%
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	1	2,0%	12	24,0%	16	32,0%	16	32,0%	5	10,0%
4.5.Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	1	2,0%	6	12,0%	10	20,0%	24	48,0%	9	18,0%
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	12	24,0%	22	44,0%	12	24,0%	4	8,0%		
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	21	43,8%	20	41,7%	4	8,3%	2	4,2%	1	2,1%
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	31	63,3%	13	26,5%	5	10,2%				
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	4	8,2%	4	8,2%	11	22,4%	20	40,8%	10	20,4%
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	2	4,1%	18	36,7%	15	30,6%	12	24,5%	2	4,1%
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	4	8,2%	10	20,4%	20	40,8%	11	22,4%	4	8,2%
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	2	4,1%	10	20,4%	22	44,9%	12	24,5%	3	6,1%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	50	4,06	0,93	23%
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	49	2,20	1,00	45%
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	49	3,53	1,06	30%
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	50	3,24	1,00	31%
4.5.Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	50	3,68	0,98	27%
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	50	2,16	0,89	41%
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	48	1,79	0,92	51%
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	49	1,47	0,68	46%
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	49	3,57	1,15	32%
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	49	2,88	0,97	34%
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	49	3,02	1,05	35%
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	49	3,08	0,93	30%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.”, seguida de “4.5.Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.”, “4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado

pela Escola.” e “4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.” e “4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.”, e depois de “4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.” e “4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.”, ainda mais para e “4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.” e “4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.”, sendo inferior para “4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.” e “4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

#### 2.4.5. Parte I – 5. Confirmação de expetativas ou receios.

#### 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

Tabela de frequências de respostas

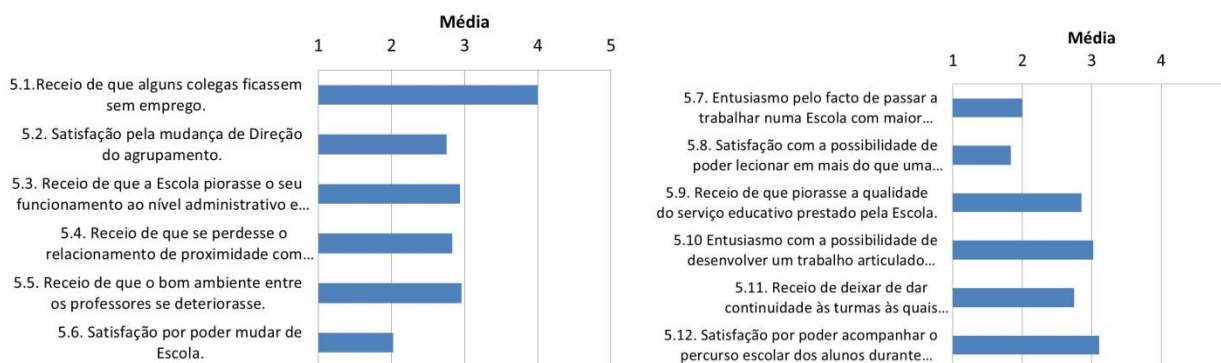
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.			4	8,3%	5	10,4%	26	54,2%	13	27,1%
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	6	12,5%	7	14,6%	29	60,4%	5	10,4%	1	2,1%
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3	6,3%	11	22,9%	22	45,8%	10	20,8%	2	4,2%
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	3	6,3%	16	33,3%	18	37,5%	8	16,7%	3	6,3%
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	3	6,3%	13	27,1%	17	35,4%	13	27,1%	2	4,2%
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	15	31,3%	20	41,7%	10	20,8%	3	6,3%		
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	16	33,3%	18	37,5%	12	25,0%	2	4,2%		
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	21	43,8%	17	35,4%	8	16,7%	1	2,1%	1	2,1%
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	5	10,4%	13	27,1%	16	33,3%	12	25,0%	2	4,2%
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	1	2,1%	11	22,9%	23	47,9%	12	25,0%	1	2,1%
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	7	14,6%	10	20,8%	20	41,7%	10	20,8%	1	2,1%
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	2	4,2%	6	12,5%	27	56,3%	11	22,9%	2	4,2%

#### Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	48	4,00	0,85	21%
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	48	2,75	0,89	32%
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	48	2,94	0,93	32%
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	48	2,83	1,00	35%
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	48	2,96	0,99	33%
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	48	2,02	0,89	44%
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	48	2,00	0,88	44%
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	48	1,83	0,93	51%

5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	48	2,85	1,05	37%
5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	48	3,02	0,81	27%
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	48	2,75	1,02	37%
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	48	3,10	0,83	27%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “5.1.Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.”. Seguem-se “5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.”, “5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.”, “5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.”, “5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.”, “5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.”, “5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.”, “5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.” e “5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.”, com valor médio próximo do ponto intermédio da escala de medida. A concordância diminui para “5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.” e “5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.”, depois ainda mais para “5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

#### 2.4.6. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:



1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

## 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.			1	1,5%	18	27,3%	17	25,8%	30	45,5%
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	1	1,5%	5	7,6%	14	21,2%	36	54,5%	10	15,2%
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.			1	1,5%	13	19,7%	39	59,1%	13	19,7%
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	7	10,8%	21	32,3%	25	38,5%	10	15,4%	2	3,1%
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	6	9,2%	23	35,4%	26	40,0%	6	9,2%	4	6,2%
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.			3	4,5%	26	39,4%	28	42,4%	9	13,6%
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	5	7,6%	16	24,2%	22	33,3%	21	31,8%	2	3,0%
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	6	9,2%	17	26,2%	35	53,8%	6	9,2%	1	1,5%
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	1	1,5%	3	4,5%	25	37,9%	34	51,5%	3	4,5%
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	1	1,5%	10	15,2%	33	50,0%	19	28,8%	3	4,5%
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	1	1,5%	9	13,6%	31	47,0%	21	31,8%	4	6,1%
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	4	6,1%	28	42,4%	19	28,8%	13	19,7%	2	3,0%

## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	66	4,15	0,88	21%
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	66	3,74	0,86	23%
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	66	3,97	0,68	17%
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	65	2,68	0,97	36%
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	65	2,68	0,99	37%
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	66	3,65	0,77	21%
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	66	2,98	1,00	33%
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	65	2,68	0,83	31%
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	66	3,53	0,73	21%
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	66	3,20	0,81	25%
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	66	3,27	0,83	25%

6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.

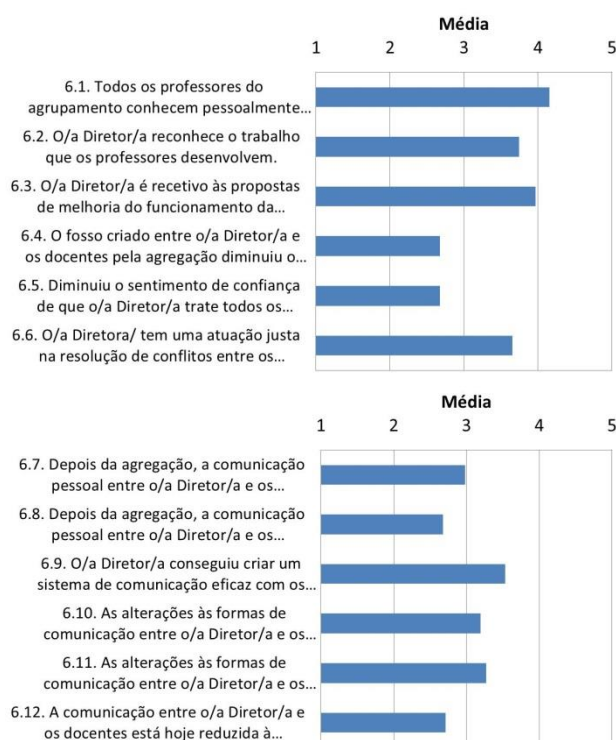
66

2,71

0,96

35%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.”, seguida de “6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.”, depois de “6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.”, “6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.” e “6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.”, depois ainda de “6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.” e “6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para

“6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.”, e é inferior para “6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.”, “6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua

entre as duas partes.” e “6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.” e “6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.”, itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

#### 2.4.7. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

#### 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

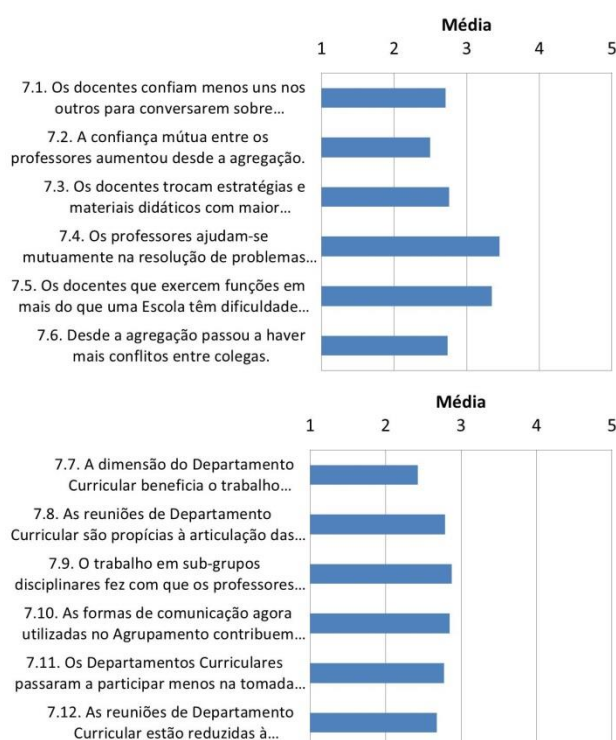
Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	6	9,1%	23	34,8%	22	33,3%	14	21,2%	1	1,5%
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	5	7,6%	26	39,4%	32	48,5%	3	4,5%		
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	2	3,0%	24	36,4%	29	43,9%	10	15,2%	1	1,5%
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.			6	9,1%	27	40,9%	30	45,5%	3	4,5%
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas			11	16,7%	26	39,4%	24	36,4%	5	7,6%
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	6	9,2%	18	27,7%	31	47,7%	7	10,8%	3	4,6%
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	8	12,1%	30	45,5%	21	31,8%	6	9,1%	1	1,5%
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	5	7,6%	24	36,4%	17	25,8%	20	30,3%		
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	2	3,0%	22	33,3%	25	37,9%	16	24,2%	1	1,5%
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular			20	30,3%	36	54,5%	10	15,2%		
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	4	6,1%	21	31,8%	28	42,4%	12	18,2%	1	1,5%
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	4	6,1%	25	37,9%	26	39,4%	10	15,2%	1	1,5%

#### Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	66	2,71	0,96	35%
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	66	2,50	0,71	28%
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	66	2,76	0,80	29%
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	66	3,45	0,73	21%
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	66	3,35	0,85	25%
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	65	2,74	0,94	34%
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	66	2,42	0,88	36%
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	66	2,79	0,97	35%
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	66	2,88	0,87	30%
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	66	2,85	0,66	23%
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	66	2,77	0,87	32%
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	66	2,68	0,86	32%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.” e “7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas”, sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.”, “7.10. As

formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular”, “7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.”, “7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.”, “7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.”, “7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.”, “7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).” e “7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.”, sendo inferior para “7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.” e “7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.”, para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

## 2.4.8. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

## 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

Tabela de frequências de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do "mega-agrupamento".	6	9,0%	31	46,3%	26	38,8%	4	6,0%		
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.	2	3,0%	22	32,8%	25	37,3%	16	23,9%	2	3,0%
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do "mega- agrupamento".	6	9,0%	32	47,8%	28	41,8%			1	1,5%
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	5	7,5%	32	47,8%	25	37,3%	4	6,0%	1	1,5%
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.			15	22,4%	17	25,4%	31	46,3%	4	6,0%
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	1	1,5%	10	14,9%	18	26,9%	31	46,3%	7	10,4%
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.			11	16,4%	23	34,3%	21	31,3%	12	17,9%
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	1	1,5%	13	19,4%	32	47,8%	14	20,9%	7	10,4%
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do "mega-agrupamento".	2	3,0%	10	14,9%	39	58,2%	15	22,4%	1	1,5%
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.					19	28,4%	38	56,7%	10	14,9%

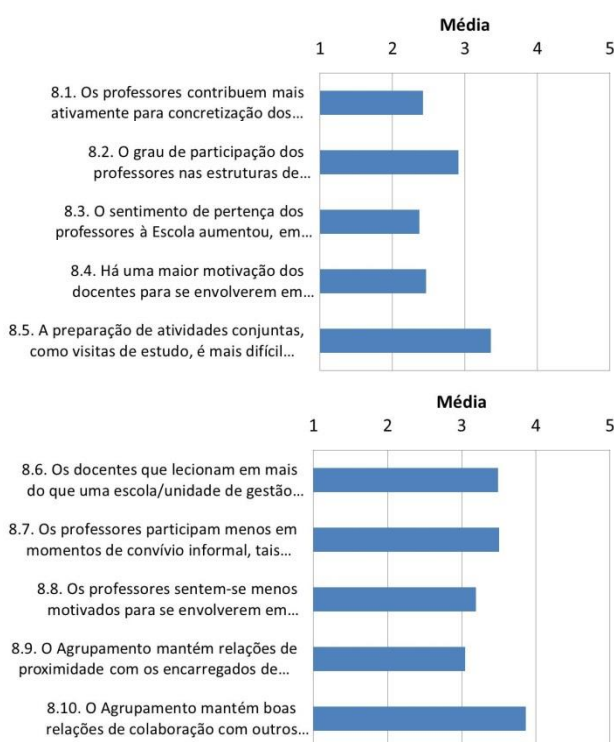
## Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do "mega-agrupamento".	67	2,42	0,74	31%
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas	67	2,91	0,90	31%

(Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.

8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	67	2,37	0,71	30%
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	67	2,46	0,78	32%
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	67	3,36	0,90	27%
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	67	3,49	0,93	27%
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	67	3,51	0,98	28%
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	67	3,19	0,93	29%
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	67	3,04	0,75	25%
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	67	3,87	0,65	17%

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior com “8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.”, seguido de “8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.”, “8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.” e “8.5. A preparação de atividades conjuntas, como

visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.” e depois de “8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.” e “8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.” sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para “8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.” e depois ainda mais para “8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.”, “8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.” e “8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega-agrupamento”.”, para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

#### **2.4.9. Parte II – 9. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três benefícios da existência deste modelo de escola.**

##### **Benefício 1.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 47 elementos
- não há benefícios (2 elementos)
- A partilha de experiências pedagógicas/materiais no grupo disciplinar
- articulação curricular
- aumento do número de escolas existentes no mesmo quadro de escola
- aumentou a possibilidade dos professores participarem em momentos de convívio informal
- benefícios económicos
- Conhecer novos colegas alunos e realidades
- economia de recursos
- gestão de recursos
- Maior articulação entre ciclos
- maior coesão em estruturas decisórias
- maior partilha de informação entre colegas do mesmo grupo disciplinar
- maior proximidade entre docentes do mesmo ciclo
- os professores trocam experiências profissionais de modo mais abrangente
- partilha de experiências
- Poupança de verbas
- poupança de verbas pelo Ministério da Educação
- rentabilização de recursos humanos (mais alunos por turma)
- sentir-se parte de uma comunidade educativa mais alargada



## **Benefício 2.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 56 elementos
- "combate" ao isolamento
- as reuniões de departamentos curriculares possibilitam a troca de experiências entre os docentes
- celeridade na transmissão de informação pelos mecanismos da escola (mail)
- Ganhos da escola
- gestão de recursos
- melhor articulação no funcionamento de escolas próximas
- melhor conhecimento da realidade escolar de todo o concelho
- partilha de experiências
- potencialização da articulação pedagógica entre ciclos
- rentabilização de recursos materiais
- transmissão de informação mais eficaz

## **Benefício 3.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 66 elementos
- redução de custos

## **Total de Benefícios elencados.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 47 elementos
- não há benefícios (2 elementos)
- A partilha de experiências pedagógicas/materiais no grupo disciplinar
- articulação curricular
- aumento do número de escolas existentes no mesmo quadro de escola
- aumentou a possibilidade dos professores participarem em momentos de convívio informal
- benefícios económicos
- Conhecer novos colegas alunos e realidades
- economia de recursos
- gestão de recursos
- Maior articulação entre ciclos
- maior coesão em estruturas decisórias
- maior partilha de informação entre colegas do mesmo grupo disciplinar
- maior proximidade entre docentes do mesmo ciclo
- os professores trocam experiências profissionais de modo mais abrangente
- partilha de experiências
- Poupança de verbas
- poupança de verbas pelo Ministério da Educação
- rentabilização de recursos humanos (mais alunos por turma)
- sentir-se parte de uma comunidade educativa mais alargada
- "combate" ao isolamento
- as reuniões de departamentos curriculares possibilitam a troca de experiências entre os docentes
- celeridade na transmissão de informação pelos mecanismos da escola (mail)
- Ganhos da escola
- gestão de recursos
- melhor articulação no funcionamento de escolas próximas

- melhor conhecimento da realidade escolar de todo o concelho
- partilha de experiências
- potencialização da articulação pedagógica entre ciclos
- rentabilização de recursos materiais
- transmissão de informação mais eficaz
- redução de custos

**2.4.10. Parte II – 10. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional em “mega-agrupamento” indique três desvantagens da existência deste modelo de escola.**

### **Desvantagem 1.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 30 elementos
- A dificuldade de organização aumentou
- a dimensão do agrupamento
- a dimensão do departamento dificulta o trabalho prático
- a necessidade de menos professores na escola
- A redução de horários e consequente falta de emprego
- aumento do número de docentes
- Aumento do número de professores sem horário
- aumentou a possibilidade de os docentes lecionarem em mais do que uma escola
- deslocação de docentes entre escolas para lecionar participar em reuniões
- desmotivação no envolvimento em projetos
- despesas em deslocações para os professores que lecionam em mais do que uma escola
- dificuldade de integração dos professores que se agruparam a este agrupamento
- dificuldade dos professores em lecionarem em duas escolas
- dificuldade em compatibilizar horários entre professores para projetos, reuniões, etc
- dificuldade na comunicação direta com alguns docentes do órgão de gestão
- Dificuldades de articulação
- Dificuldades dos professores que lecionam em mais do que uma escola
- dispersão de tempo
- Distanciamento entre direção professores e alunos
- é uma medida puramente economicista, não tem em vista o interesse pedagógico dos alunos
- grandes grupos de trabalho
- horário docente repartido por mais de uma escola
- horário tardio para reuniões
- lecionar em mais do que uma escola
- Maior desgaste do professor que tem que lecionar em mais de uma escola
- maior dificuldade na gestão dos espaços
- Maior dificuldade na preparação de atividades conjuntas pela distância física entre os docentes
- menor comunicação entre os professores
- menor envolvimento dos professores em projetos e atividades
- Menos tempo e motivação para participar em projetos
- menos união na escola
- muitos alunos
- o trabalho realizado em grande grupo não é vantajoso
- os professores ficarem colocados em escolas mais distantes da residência e da sede do agrupamento
- Professores lecionarem em mais de uma escola

- redução da qualidade da comunicação
- sobrelotação da escola sede em termos logísticos

### **Desvantagem 2.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 35 elementos
- A articulação é mais difícil
- a dispersão das escolas dificulta a gestão do pessoal não docente
- a falta da figura do Diretor numa das escolas
- alterações na ordenação das listas de graduação profissional dos professores
- aumento de trabalho administrativo/burocrático
- aumento do número de outros profissionais
- departamentos curriculares com dimensão exagerada
- desmotivação dos professores em relação à participação em atividades conjuntas
- dificuldade de comunicação entre pares pela distância entre escolas
- dificuldade em articular as diferenças entre as comunidades educativas
- dificuldade em lecionar em duas escolas no mesmo dia
- Dificuldade no desenvolvimento de projetos
- Dificuldades de articulação entre professores
- dificuldades em concretizar trabalho conjunto
- diminuição do número de professores
- Diminuição do sentimento de pertença a uma escola
- diminuição do sentimento de pertença a uma escola (nos professores que lecionam em mais do que uma escola)
- grande dimensão dos departamentos
- há menos tempo para o diálogo entre pares
- Maior dificuldade na articulação de atividades
- Maior dificuldade nas relações entre os professores
- mau funcionamento dos departamentos curriculares
- Menor conhecimento individual dos professores
- menor grau de confiança entre os professores
- Menor motivação dos professores para se envolverem em projetos.
- menor participação em momentos de convívio
- menor proximidade com os encarregados de educação dos alunos
- menor sentimento de pertença
- menos colocações para os professores
- perda da qualidade nas relações humanas entre docentes e docentes e encarregados de educação
- realidades socioeducativas diferentes
- redução do número de professores nas escolas

### **Desvantagem 3.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 41 elementos
- A dispersão é muito maior.
- a entreatajuda entre os professores tornou-se menos habitual (em termos de preparação de aulas, testes, e outros materiais)
- a multiplicação de saídas para atividades que a atribuição de verbas não compensa
- A preparação de atividades conjuntas (visitas de estudo)...
- alguma competitividade
- comunicação presencial mais difícil
- degradação das condições de trabalho, pelo facto de um professor poder lecionar em mais do que uma escola

- demasiada informação por e-mail
- desemprego de docentes
- dificuldade no trabalho articulado pela incompatibilidade de horários dos docentes
- diminuição de vagas
- diminuição do número de professores e funcionários
- Diminuição no contato com os alunos dado o menor tempo em cada escola.
- Distância entre algumas escolas do agrupamento e a sede
- elevado número de professores nos departamentos
- instabilidade docente ao nível da colocação e da continuidade das turmas
- Maior dificuldade de encontros entre todos os professores de um grupo quando alguns não estão na mesma escola
- Maior dificuldade em contactar os colegas
- Maior dificuldade na gestão do pessoal não docente
- maior número de despedimentos a nível de assistentes operacionais e administrativos
- menor motivação dos professores
- menor qualidade da educação e do ensino
- menor reconhecimento do trabalho docente
- O sentimento de pertença diminuiu
- pior relacionamento entre os professores, maior distância e mais problemas
- sobrecarga de trabalho, especialmente nos cargos de gestão e administração

### **Total de Desvantagens Elencadas.**

Verificam-se as seguintes respostas:

- Não respondem 30 elementos
- -A articulação é mais difícil
- -A dificuldade de organização aumentou
- -a dimensão do agrupamento
- -a dimensão do departamento dificulta o trabalho prático
- -a dispersão das escolas dificulta a gestão do pessoal não docente
- -A dispersão é muito maior.
- -a entreaajuda entre os professores tornou-se menos habitual (em termos de preparação de aulas, testes, e outros materiais)
- -a falta da figura do Diretor numa das escolas
- -a multiplicação de saídas para atividades que a atribuição de verbas não compensa
- -a necessidade de menos professores na escola
- -A preparação de atividades conjuntas (visitas de estudo)...
- -A redução de horários e consequente falta de emprego
- -alguma competitividade
- -alterações na ordenação das listas de graduação profissional dos professores
- -aumento de trabalho administrativo/burocrático
- -aumento do número de docentes
- -aumento do número de outros profissionais
- -Aumento do número de professores sem horário
- -aumentou a possibilidade de os docentes lecionarem em mais do que uma escola
- -comunicação presencial mais difícil
- -degradação das condições de trabalho, pelo facto de um professor poder lecionar em mais do que uma escola
- -demasiada informação por e-mail
- -departamentos curriculares com dimensão exagerada
- -desemprego de docentes
- -deslocação de docentes entre escolas para lecionar participar em reuniões
- -desmotivação dos professores em relação à participação em atividades conjuntas
- -desmotivação no envolvimento em projetos
- -despesas em deslocações para os professores que lecionam em mais do que uma escola
- -dificuldade de comunicação entre pares pela distância entre escolas

- .dificuldade de integração dos professores que se agruparam a este agrupamento
- .dificuldade dos professores em lecionarem em duas escolas
- .dificuldade em articular as diferenças entre as comunidades educativas
- .dificuldade em compatibilizar horários entre professores para projetos, reuniões, etc
- .dificuldade em lecionar em duas escolas no mesmo dia
- .dificuldade na comunicação direta com alguns docentes do órgão de gestão
- .Dificuldade no desenvolvimento de projetos
- .dificuldade no trabalho articulado pela incompatibilidade de horários dos docentes
- .Dificuldades de articulação
- .Dificuldades de articulação entre professores
- .Dificuldades dos professores que lecionam em mais do que uma escola
- .dificuldades em concretizar trabalho conjunto
- .diminuição de vagas
- .diminuição do número de professores
- .diminuição do número de professores e funcionários
- .Diminuição do sentimento de pertença a uma escola
- .diminuição do sentimento de pertença a uma escola (nos professores que lecionam em mais do que uma escola)
- .Diminuição no contato com os alunos dado o menor tempo em cada escola.
- .dispersão de tempo
- .Distância entre algumas escolas do agrupamento e a sede
- .Distanciamento entre direção professores e alunos
- .é uma medida puramente economicista, não tem em vista o interesse pedagógico dos alunos
- .elevado número de professores nos departamentos
- .grande dimensão dos departamentos
- .grandes grupos de trabalho
- .há menos tempo para o diálogo entre pares
- .horário docente repartido por mais de uma escola
- .horário tardio para reuniões
- .instabilidade docente ao nível da colocação e da continuidade das turmas
- .lecionar em mais do que uma escola
- .Maior desgaste do professor que tem que lecionar em mais de uma escola
- .Maior dificuldade de encontros entre todos os professores de um grupo quando alguns não estão na mesma escola
- .Maior dificuldade em contatar os colegas
- .Maior dificuldade na articulação de atividades
- .Maior dificuldade na gestão do pessoal não docente
- .maior dificuldade na gestão dos espaços
- .Maior dificuldade na preparação de atividades conjuntas pela distância física entre os docentes
- .Maior dificuldade nas relações entre os professores
- .maior número de despedimentos a nível de assistentes operacionais e administrativos
- .mau funcionamento dos departamentos curriculares
- .menor comunicação entre os professores
- .Menor conhecimento individual dos professores
- .menor envolvimento dos professores em projetos e atividades
- .menor grau de confiança entre os professores
- .menor motivação dos professores
- .Menor motivação dos professores para se envolverem em projetos.
- .menor participação em momentos de convívio
- .menor proximidade com os encarregados de educação dos alunos
- .menor qualidade da educação e do ensino
- .menor reconhecimento do trabalho docente
- .menor sentimento de pertença
- .menos colocações para os professores
- .Menos tempo e motivação para participar em projetos

- menos união na escola
- muitos alunos
- O sentimento de pertença diminuiu
- o trabalho realizado em grande grupo não é vantajoso
- os professores ficarem colocados em escolas mais distantes da residência e da sede do agrupamento
- perda da qualidade nas relações humanas entre docentes e docentes e encarregados de educação
- pior relacionamento entre os professores, maior distância e mais problemas
- Professores lecionarem em mais de uma escola
- realidades socioeducativas diferentes
- redução da qualidade da comunicação
- redução do número de professores nas escolas
- sobrecarga de trabalho, especialmente nos cargos de gestão e administração
- sobrelotação da escola sede em termos logísticos

### 3. Intervalos de confiança para as respostas dadas aos grupos de questões 4 a 8

#### 3.1. Amostra Global

##### 3.1.1. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

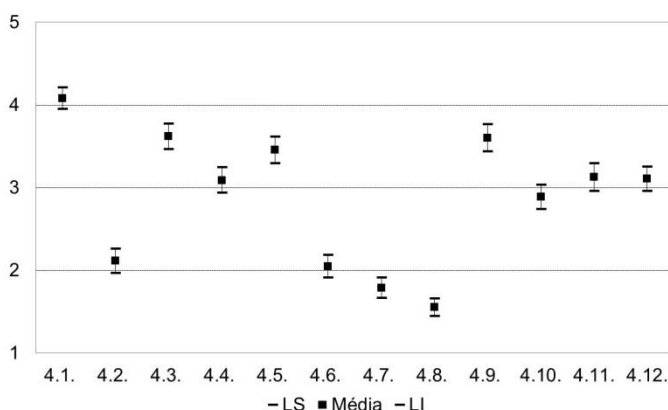
	Média	IC a 95%	
		LI	LS
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,08	3,95	4,21
4.2. Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	2,11	1,97	2,26
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3,62	3,47	3,77
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	3,09	2,94	3,24
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	3,46	3,30	3,61
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,04	1,91	2,18
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	1,79	1,67	1,91
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,55	1,45	1,66
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3,60	3,44	3,76
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	2,89	2,74	3,03
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	3,13	2,96	3,29
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	3,11	2,96	3,25

Por exemplo, comparando “4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.” com um IC a 95% de [3,95 ; 4,21], com “4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.” com um IC a 95% de [1,97 ; 2,26], o IC a 95% para 4.1. é superior, logo não existe sobreposição e conclui-se que a concordância é diferente para os dois itens, sendo superior para 4.1.

Outro exemplo, comparando “4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.” com um IC a 95% de [1,97 ; 2,26], com “4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.” com um IC a 95% de [1,91 ;

2,18], existe sobreposição e não se pode concluir que a concordância seja diferente para os dois itens.

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



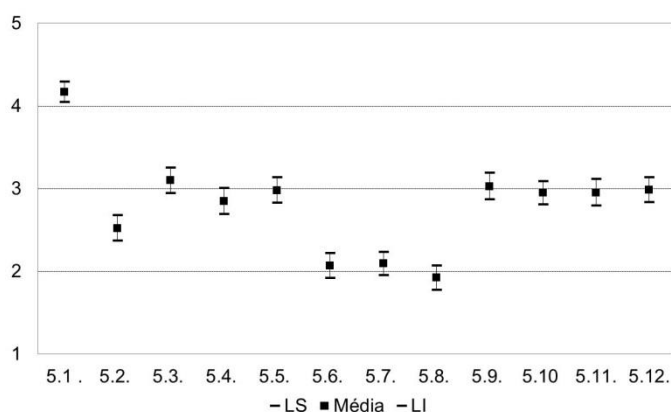
Podemos concluir que a concordância é superior com 4.1., seguida de 4.3., 4.5. e 4.9., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, seguem-se depois 4.4., 4.10., 4.11. e 4.12, com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 4.2. e 4.6. e ainda mais baixa para 4.7. e 4.8., que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.1.2. Parte I – 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
5.1 .Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,17	4,05	4,29
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	2,52	2,37	2,67
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3,10	2,95	3,25
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	2,85	2,69	3,00
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	2,98	2,82	3,13
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	2,07	1,92	2,22
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,09	1,95	2,23
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,92	1,77	2,07
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3,03	2,87	3,19
5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	2,95	2,81	3,09
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	2,95	2,79	3,11
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	2,98	2,84	3,13

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 5.1., sendo superior ao ponto intermédio da escala para este item, seguida de 5.3., 5.4., 5.5., 5.9., 5.10., 5.11. e 5.12., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 5.2. e ainda mais baixa para 5.6., 5.7., e 5.8., todos estes itens apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.1.3. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

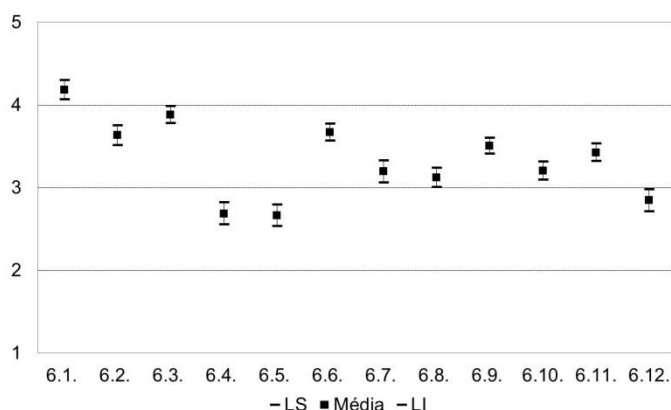
Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	4,18	4,06	4,30
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	3,63	3,51	3,75
6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	3,88	3,78	3,98
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	2,68	2,55	2,82
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	2,67	2,54	2,80
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	3,67	3,57	3,77
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	3,19	3,06	3,33
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	3,12	3,00	3,24
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	3,50	3,41	3,60
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	3,20	3,10	3,31
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	3,42	3,32	3,53
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de	2,84	2,71	2,98



informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 6.1., seguida de 6.3., depois de 6.2., 6.6., 6.9. e 6.11, depois ainda de 6.7., 6.8. e 6.10., sendo superior ao ponto intermédio da escala para todos estes itens, sendo inferior para 6.4., 6.5., e 6.12., todos estes itens apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.1.4. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

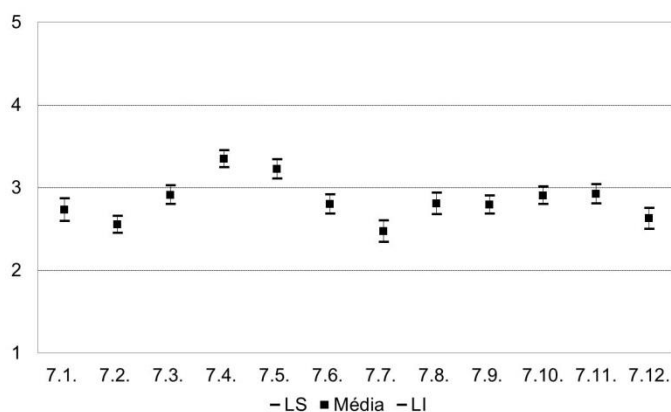
2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	2,73	2,60	2,87
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	2,56	2,45	2,66
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	2,91	2,80	3,02
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	3,35	3,25	3,45
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	3,23	3,11	3,34
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	2,80	2,68	2,92
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	2,47	2,34	2,60
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	2,81	2,68	2,94
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	2,79	2,68	2,90

7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	2,90	2,80	3,01
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	2,92	2,80	3,04
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	2,63	2,50	2,75

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 7.4 e 7.5., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, seguida de 7.3., 7.10 e 7.12., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 7.1., 7.6., 7.8. e 7.9. e ainda mais baixa para 7.2., 7.7. e 7.12, todos estes itens apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.1.5. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

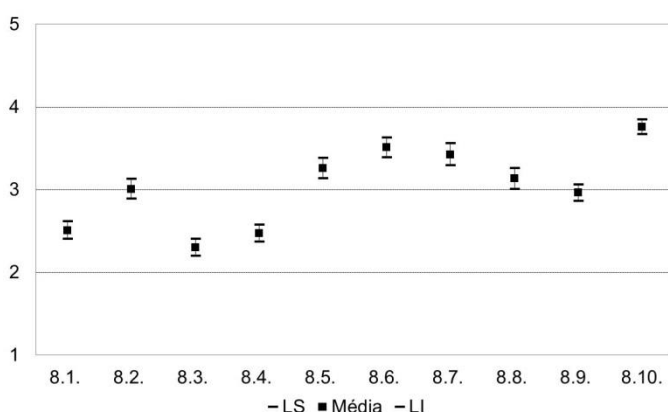
Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2,51	2,40	2,62
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em	3,01	2,89	3,13

resultado da agregação.

8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	2,30	2,20	2,40
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	2,47	2,37	2,57
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	3,26	3,14	3,38
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	3,51	3,39	3,63
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	3,43	3,29	3,56
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	3,13	3,00	3,26
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2,96	2,86	3,06
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	3,76	3,67	3,85

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 8.10., seguido de 8.5, 8.6 e 8.7., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, depois seguem-se 8.2., 8.8 e 8.9., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 8.1., 8.3. e 8.4., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.2. Subamostra do Agrupamento A

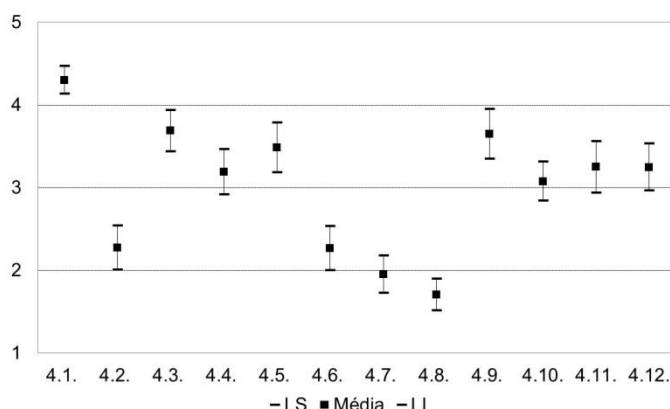
#### 3.2.1. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,30	4,13	4,47
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	2,27	2,01	2,54
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3,69	3,44	3,94

4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	3,19	2,91	3,46
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	3,48	3,18	3,79
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,27	2,00	2,53
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	1,95	1,73	2,18
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,70	1,51	1,90
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3,65	3,35	3,95
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	3,08	2,84	3,31
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	3,25	2,94	3,56
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	3,25	2,96	3,53

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



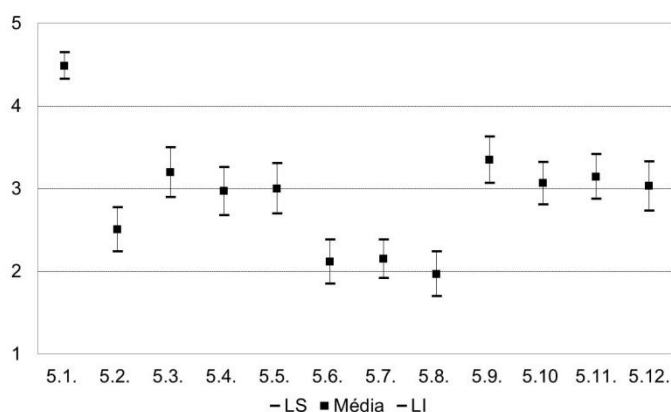
Podemos concluir que a concordância é superior com 4.1., seguida de 4.3., 4.5. e 4.9., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, seguem-se depois 4.4., 4.10., 4.11. e 4.12, com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 4.2., 4.6. e 4.7. e ainda mais baixa para 4.8., que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.2.2. Parte I – 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,48	4,32	4,64
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	2,51	2,24	2,78
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3,20	2,89	3,50
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	2,97	2,68	3,26
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	3,00	2,69	3,31
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	2,12	1,85	2,39
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,15	1,91	2,38
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,97	1,70	2,24
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3,35	3,07	3,63
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	3,07	2,81	3,32
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	3,15	2,87	3,42
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	3,03	2,73	3,33

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 5.1., seguido de 5.9., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, seguida de 5.3., 5.4, 5.5, 5.10., 5.11. e 5.12., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 5.2., 5.6., 5.7., e 5.8., todos estes itens apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.2.3. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

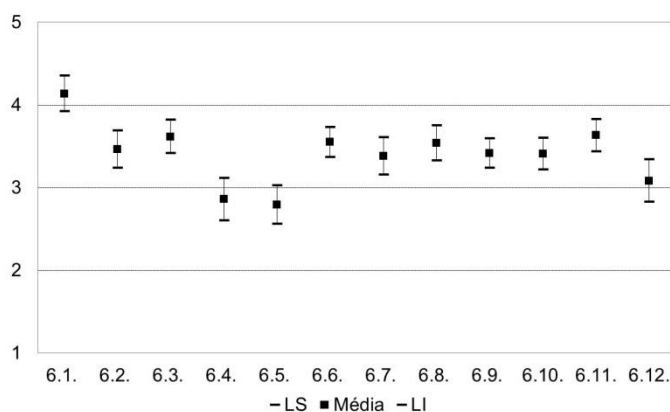
	Média	IC a 95%	
		LI	LS
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	4,14	3,92	4,35
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	3,47	3,24	3,69
6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	3,62	3,42	3,82
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	2,86	2,60	3,12
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	2,79	2,56	3,03
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	3,55	3,37	3,73
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	3,38	3,15	3,61
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	3,54	3,33	3,75
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	3,42	3,24	3,60
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	3,41	3,22	3,60
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a	3,63	3,44	3,83

transmissão de informação mais célere.

6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.

3,08 2,83 3,34

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 6.1., seguida de 6.2., 6.3., 6.6., 6.7., 6.8., 6.9., 6.10. e 6.11, sendo superior ao ponto intermédio da escala para todos estes itens, sendo inferior para 6.4., 6.5., e 6.12., todos estes itens apresentam concordância no ponto intermédio da escala.

### 3.2.4. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

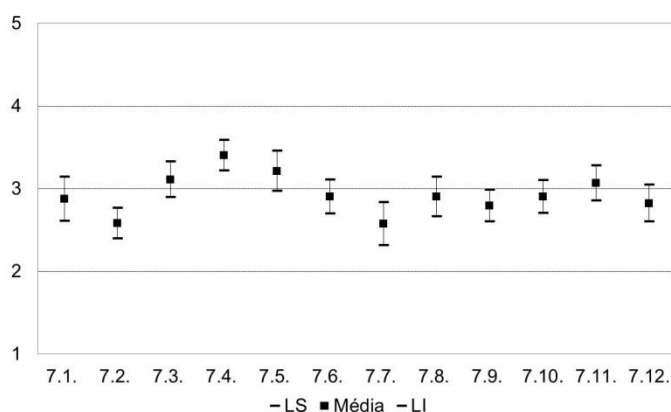
2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	2,88	2,61	3,14
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	2,58	2,40	2,77
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	3,11	2,89	3,32
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	3,40	3,22	3,59
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	3,21	2,97	3,45
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	2,90	2,70	3,11
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	2,58	2,32	2,83
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	2,90	2,66	3,14

7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	2,79	2,60	2,98
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	2,90	2,70	3,10
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	3,07	2,86	3,28
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	2,82	2,60	3,04

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 7.4., sendo superior ao ponto intermédio da escala para este item, seguida de 7.1., 7.3., 7.5., 7.6., 7.8., 7.10, 7.11. e 7.12., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 7.2., 7.7. e 7.9., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.2.5. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

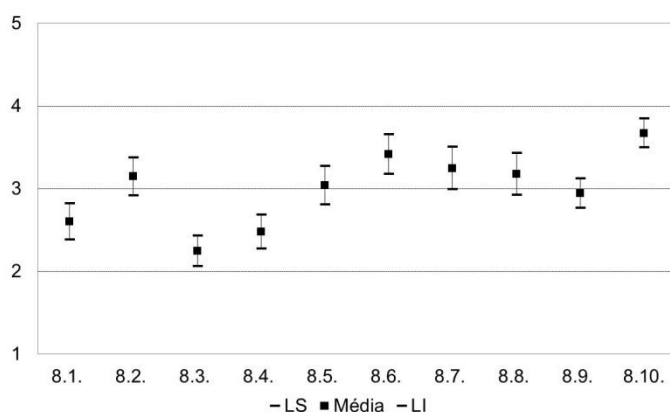
Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto	2,60	2,38	2,82

Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.

8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.	3,15	2,92	3,38
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	2,25	2,06	2,43
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	2,48	2,27	2,69
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	3,04	2,81	3,27
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	3,42	3,18	3,66
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	3,25	2,99	3,50
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	3,18	2,93	3,43
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2,95	2,77	3,12
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	3,67	3,50	3,85

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 8.6. e 8.10., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, depois seguem-se 8.2., 8.5, 8.7., 8.8 e 8.9., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 8.1., 8.3. e 8.4., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.3. Subamostra do Agrupamento C

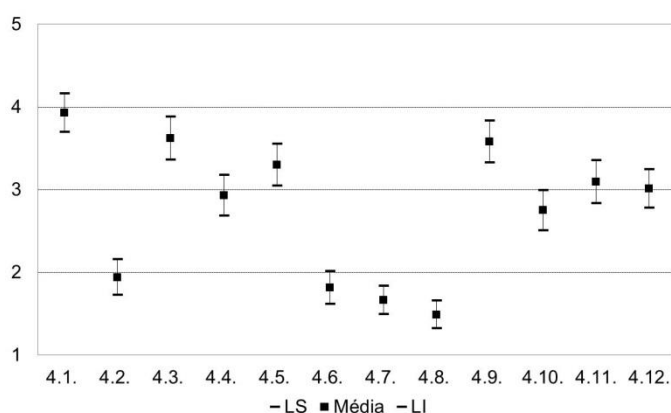
#### 3.3.1. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.



	Média	IC a 95%	
		LI	LS
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	3,93	3,70	4,16
4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	1,94	1,72	2,16
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3,62	3,36	3,88
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	2,93	2,68	3,18
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	3,30	3,05	3,56
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	1,82	1,62	2,02
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	1,66	1,49	1,83
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,49	1,32	1,66
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3,58	3,33	3,83
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	2,75	2,51	2,99
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	3,09	2,83	3,36
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	3,01	2,78	3,24

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 4.1., 4.3., 4.5. e 4.9., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, seguem-se depois 4.4., 4.11. e 4.12, com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 4.10., seguido de 4.2., 4.6., 4.7. e 4.8., que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

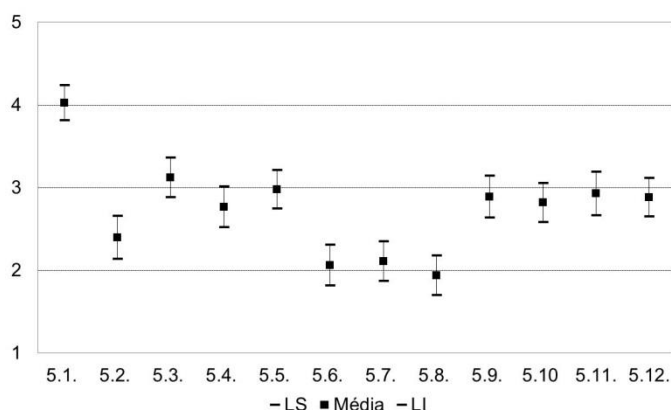
### 3.3.2. Parte I – 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,02	3,81	4,24
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	2,40	2,14	2,65
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	3,12	2,89	3,36
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	2,77	2,52	3,01
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	2,98	2,74	3,21
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	2,06	1,81	2,31
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,11	1,87	2,35
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,94	1,70	2,18
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	2,89	2,64	3,14
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	2,82	2,58	3,06
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	2,93	2,67	3,19

5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos. 2,88 2,65 3,11

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 5.1., superior ao ponto intermédio da escala para este item, seguida de 5.3., 5.4, 5.5, 5.9., 5.10., 5.11. e 5.12., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 5.2., 5.6., 5.7., e 5.8., todos estes itens apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.3.3. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

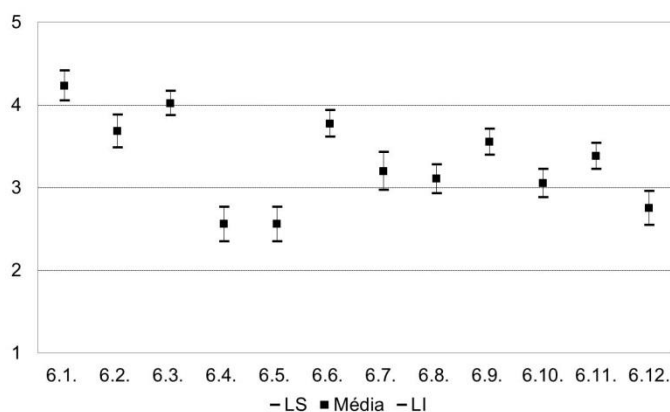
1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	4,23	4,05	4,41
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	3,68	3,49	3,88
6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	4,02	3,87	4,17
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	2,56	2,35	2,77
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	2,56	2,35	2,77
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	3,77	3,61	3,94
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	3,20	2,97	3,43
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	3,11	2,93	3,28
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	3,55	3,40	3,71

6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	3,05	2,88	3,22
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	3,38	3,22	3,54
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	2,76	2,55	2,96

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 6.1. e 6.2., seguida 6.3., 6.6., 6.9. e 6.11, sendo superior ao ponto intermédio da escala para todos estes itens, seguidos de 6.7., 6.8. e 6.10., todos estes itens apresentam concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 6.4., 6.5. e 6.12., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.3.4. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

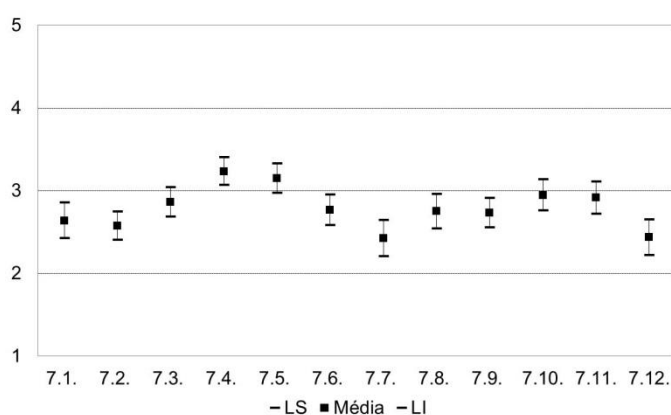
2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	2,64	2,42	2,85
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	2,57	2,40	2,75
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	2,86	2,68	3,04
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	3,23	3,07	3,40
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	3,15	2,97	3,32

7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	2,77	2,58	2,95
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	2,43	2,21	2,64
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	2,75	2,54	2,96
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	2,73	2,55	2,91
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	2,95	2,76	3,13
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	2,91	2,72	3,11
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	2,44	2,22	2,65

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 7.4. e 7.5., sendo superior ao ponto intermédio da escala para este item, seguida de 7.3., 7.10 e 7.11., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 7.1., 7.2., 7.6., 7.7., 7.8., 7.9. e 7.12., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.3.5. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

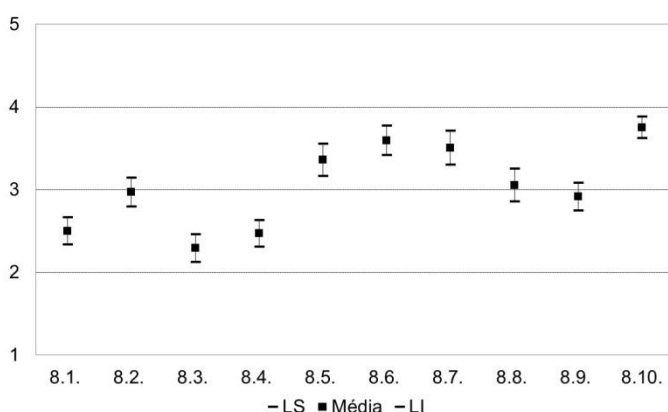
3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

Média	IC a 95%	
	LI	LS

8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2,50	2,33	2,67
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação.	2,97	2,79	3,14
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega-agrupamento”.	2,29	2,13	2,46
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	2,47	2,31	2,63
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	3,36	3,16	3,55
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	3,60	3,42	3,77
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	3,51	3,30	3,71
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	3,05	2,85	3,25
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2,91	2,75	3,08
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	3,75	3,62	3,88

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 8.5, 8.6., 8.7. e 8.10., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, depois seguem-se 8.2., 8.8 e 8.9., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 8.1., 8.3. e 8.4., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.4. Subamostra do Agrupamento B

#### 3.4.1. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação.

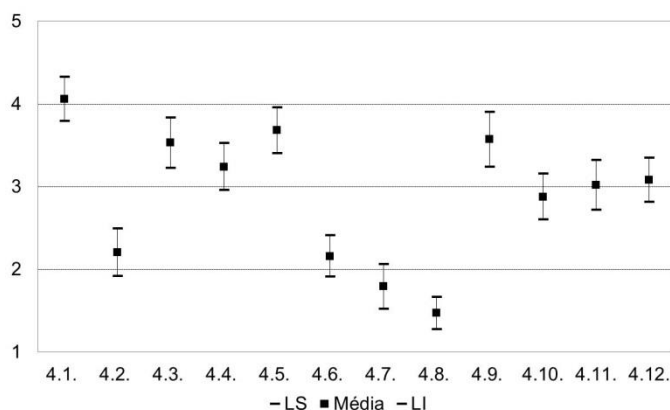
Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,06	3,79	4,33
4.2. Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	2,20	1,92	2,49
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de	3,53	3,23	3,84

gestão.

4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	3,24	2,96	3,52
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	3,68	3,40	3,96
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,16	1,91	2,41
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	1,79	1,52	2,06
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,47	1,27	1,66
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	3,57	3,24	3,90
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	2,88	2,60	3,16
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	3,02	2,72	3,32
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	3,08	2,81	3,35

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



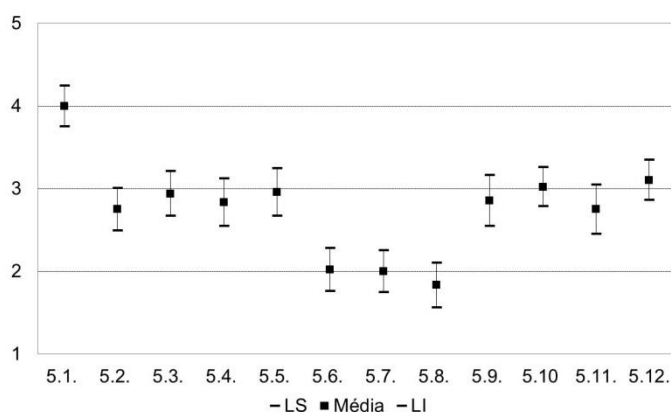
Podemos concluir que a concordância é superior com 4.1., 4.3., 4.5. e 4.9., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, seguem-se depois 4.4., 4.10., 4.11. e 4.12, com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 4.2., 4.6., 4.7., seguidos de 4.8., que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.4.2. Parte I – 5. Em retrospectiva, que expetativas ou receios se confirmaram?

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	4,00	3,75	4,25
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	2,75	2,49	3,01
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	2,94	2,67	3,21
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	2,83	2,54	3,12
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	2,96	2,67	3,25
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	2,02	1,76	2,28
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	2,00	1,75	2,25
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	1,83	1,56	2,10
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	2,85	2,55	3,16
5.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	3,02	2,79	3,26
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	2,75	2,45	3,05
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	3,10	2,86	3,35

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 5.1., superior ao ponto intermédio da escala para este item, seguida de 5.2., 5.3., 5.4, 5.5, 5.9., 5.10., 5.11. e 5.12., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 5.6., 5.7., e 5.8., todos estes itens apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.4.3. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

1. Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a diretor/a e o corpo docente?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

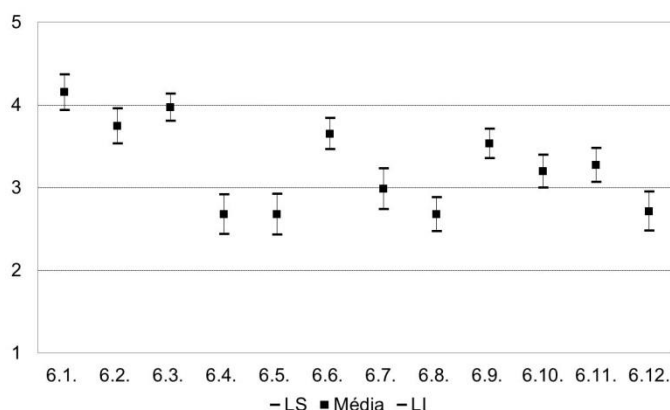
1. Analisar os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas no seu capital social: relações entre o/a diretor/a e o corpo docente.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	4,15	3,93	4,37
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	3,74	3,53	3,96
6.3. O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	3,97	3,80	4,14
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	2,68	2,44	2,92
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	2,68	2,43	2,92
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	3,65	3,46	3,84
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	2,98	2,74	3,23
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	2,68	2,47	2,88
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	3,53	3,35	3,71
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	3,20	3,00	3,40
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	3,27	3,07	3,48
6.12. A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de	2,71	2,48	2,95

informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 6.1., 6.2., 6.3., 6.6., e 6.9., seguidos de 6.10. e 6.11, sendo superior ao ponto intermédio da escala para todos estes itens, seguidos de 6.7., item que apresentam concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 6.4., 6.5., 6.8. e 6.12., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

#### 3.4.4. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

2. De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais interpares?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

2. Compreender as alterações causadas pela agregação de agrupamentos nas relações profissionais ao nível dos departamentos curriculares.

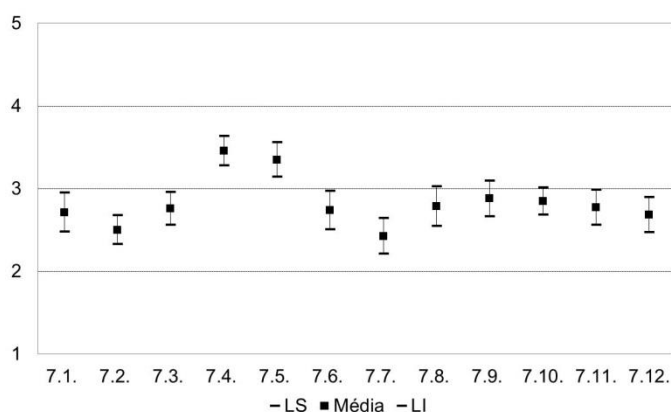
Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo).	2,71	2,48	2,95
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	2,50	2,33	2,67
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	2,76	2,56	2,96
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	3,45	3,28	3,63
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	3,35	3,14	3,56
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	2,74	2,51	2,97
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	2,42	2,21	2,64
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	2,79	2,55	3,03



7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	2,88	2,67	3,09
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular	2,85	2,69	3,01
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	2,77	2,56	2,99
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	2,68	2,47	2,89

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 7.4. e 7.5., sendo superior ao ponto intermédio da escala para este item, seguida de 7.8., 7.9. e 7.10, com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 7.1., 7.2., 7.3., 7.6., 7.7., 7.11., e 7.12., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

### 3.4.5. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

A análise apresentada neste ponto permite estudar a questão de investigação:

3. De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Bem como o objetivo que lhe está associado:

3. Indagar acerca das mudanças causadas pela nova realidade organizacional ao nível do grau de envolvimento e participação dos docentes na vida escolar.

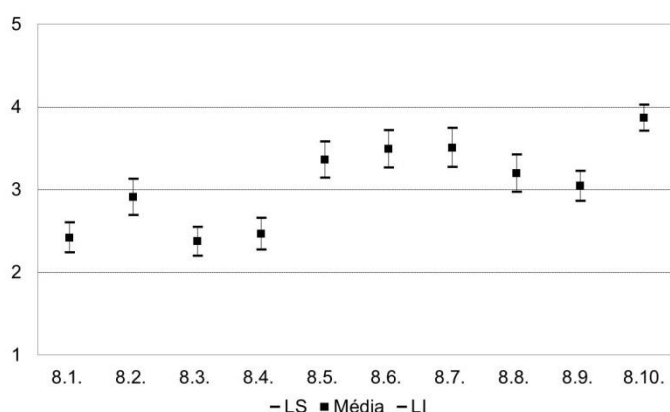
Apresentam-se os intervalos de confiança para os itens em estudo.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do “mega-agrupamento”.	2,42	2,24	2,60
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em	2,91	2,69	3,13

resultado da agregação.

8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega- agrupamento”.	2,37	2,20	2,55
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	2,46	2,27	2,65
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	3,36	3,14	3,58
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.	3,49	3,27	3,72
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento.	3,51	3,27	3,75
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa.	3,19	2,97	3,42
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	3,04	2,86	3,23
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde.	3,87	3,71	4,02

Ilustram-se graficamente estas diferenças.



Podemos concluir que a concordância é superior com 8.10., seguido de 8.5, 8.6. e 8.7., sendo superior ao ponto intermédio da escala para estes itens, depois seguem-se 8.2., 8.8 e 8.9., com concordância no ponto intermédio da escala, sendo inferior para 8.1., 8.3. e 8.4., itens que apresentam concordância inferior ao ponto intermédio da escala.

#### 4. Objetivo: determinar se as diferenças entre agrupamentos são significativas

Para realizar o estudo da diferença entre os agrupamentos, relativamente à concordância com os itens do questionário, utiliza-se o teste paramétrico ANOVA.

##### 4.1. Parte I – 4. Sentimento quando recebeu a notícia da agregação

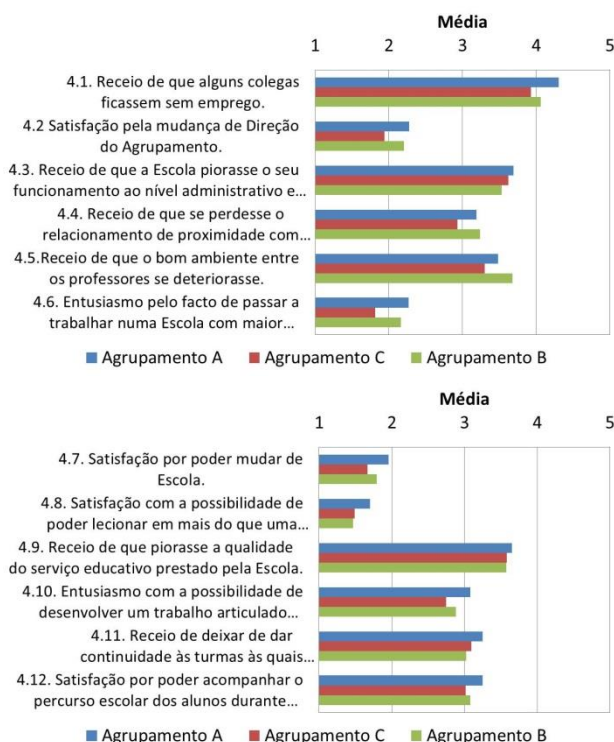
		N	Média	Desvio padrão	F	p
4.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	Agrup. A	63	4,30	,663	2,861	0,060
	Agrup. C	87	3,93	1,097		
	Agrup. B	50	4,06	,935		

4.2 Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento.	Agrup. A	62	2,27	1,058	2,179	0,116
	Agrup. C	84	1,94	,998		
	Agrup. B	49	2,20	1,000		
4.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	Agrup. A	64	3,69	1,006	0,275	0,760
	Agrup. C	87	3,62	1,213		
	Agrup. B	49	3,53	1,063		
4.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	Agrup. A	64	3,19	1,097	1,623	0,200
	Agrup. C	86	2,93	1,156		
	Agrup. B	50	3,24	1,001		
4.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	Agrup. A	64	3,48	1,208	1,760	0,175
	Agrup. C	86	3,30	1,179		
	Agrup. B	50	3,68	,978		
4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	Agrup. A	64	2,27	1,073	4,430	* 0,013
	Agrup. C	87	1,82	,934		
	Agrup. B	50	2,16	,889		
4.7. Satisfação por poder mudar de Escola.	Agrup. A	63	1,95	,888	2,084	0,127
	Agrup. C	86	1,66	,791		
	Agrup. B	48	1,79	,922		
4.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	Agrup. A	64	1,70	,770	1,892	0,153
	Agrup. C	86	1,49	,778		
	Agrup. B	49	1,47	,680		
4.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	Agrup. A	63	3,65	1,194	0,086	0,918
	Agrup. C	88	3,58	1,181		
	Agrup. B	49	3,57	1,155		
4.10. Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	Agrup. A	65	3,08	,941	1,857	0,159
	Agrup. C	88	2,75	1,137		
	Agrup. B	49	2,88	,971		
4.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	Agrup. A	64	3,25	1,247	0,575	0,564
	Agrup. C	85	3,09	1,211		
	Agrup. B	49	3,02	1,051		
4.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	Agrup. A	65	3,25	1,146	0,907	0,406
	Agrup. C	85	3,01	1,075		
	Agrup. B	49	3,08	,932		

\* diferença significativa para  $p < 0,05$

O valor de prova é inferior a 5% para o item 4.6, rejeita-se a hipótese da média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para todos os restantes itens, não se rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: não se verificam diferenças significativas.



A média da concordância com “4.6. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.” é superior para o agrupamento A e inferior para o agrupamento B, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas para os três agrupamentos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

#### 4.2. Parte I – 5. Confirmação de expetativas ou receios

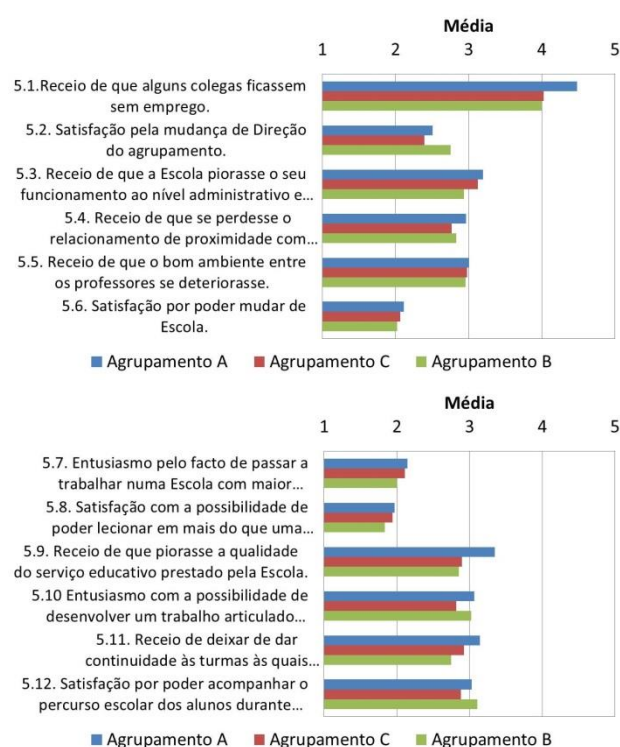
		N	Média	Desvio padrão	F	p
5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.	Agrup. A	64	4,48	,642	6,556	** 0,002
	Agrup. C	84	4,02	,981		
	Agrup. B	48	4,00	,851		
5.2. Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento.	Agrup. A	61	2,51	1,043	1,684	0,188
	Agrup. C	81	2,40	1,169		
	Agrup. B	48	2,75	,887		
5.3. Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão.	Agrup. A	61	3,20	1,181	0,810	0,446
	Agrup. C	81	3,12	1,077		
	Agrup. B	48	2,94	,932		
5.4. Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.	Agrup. A	62	2,97	1,145	0,601	0,549
	Agrup. C	81	2,77	1,121		
	Agrup. B	48	2,83	,996		
5.5. Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse.	Agrup. A	62	3,00	1,201	0,020	0,980
	Agrup. C	83	2,98	1,070		
	Agrup. B	48	2,96	,988		
5.6. Satisfação por poder mudar de Escola.	Agrup. A	60	2,12	1,043	0,116	0,890
	Agrup. C	81	2,06	1,122		
	Agrup. B	48	2,02	,887		
5.7. Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão.	Agrup. A	61	2,15	,910	0,320	0,726
	Agrup. C	82	2,11	1,089		
	Agrup. B	48	2,00	,875		
5.8. Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola.	Agrup. A	62	1,97	1,055	0,244	0,783
	Agrup. C	82	1,94	1,093		
	Agrup. B	48	1,83	,930		
5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.	Agrup. A	60	3,35	1,087	3,740	* 0,026
	Agrup. C	83	2,89	1,158		
	Agrup. B	48	2,85	1,052		

5.10 Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	Agrup. A	61	3,07	,998	1,250	0,289
	Agrup. C	83	2,82	1,084		
	Agrup. B	48	3,02	,812		
5.11. Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava.	Agrup. A	62	3,15	1,069	1,759	0,175
	Agrup. C	82	2,93	1,184		
	Agrup. B	48	2,75	1,021		
5.12. Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos.	Agrup. A	62	3,03	1,173	0,792	0,455
	Agrup. C	83	2,88	1,064		
	Agrup. B	48	3,10	,831		

\* diferença significativa para  $p < 0,05$ \*\* diferença significativa para  $p < 0,01$ 

O valor de prova é inferior a 5% para os itens 5.1. e 5.9., rejeita-se a hipótese da média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para todos os restantes itens, não se rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: não se verificam diferenças significativas.



A média da concordância com “5.1. Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego.” e “5.9. Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola.” é superior para o agrupamento A e inferior para os agrupamentos B e C, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas para os três agrupamentos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

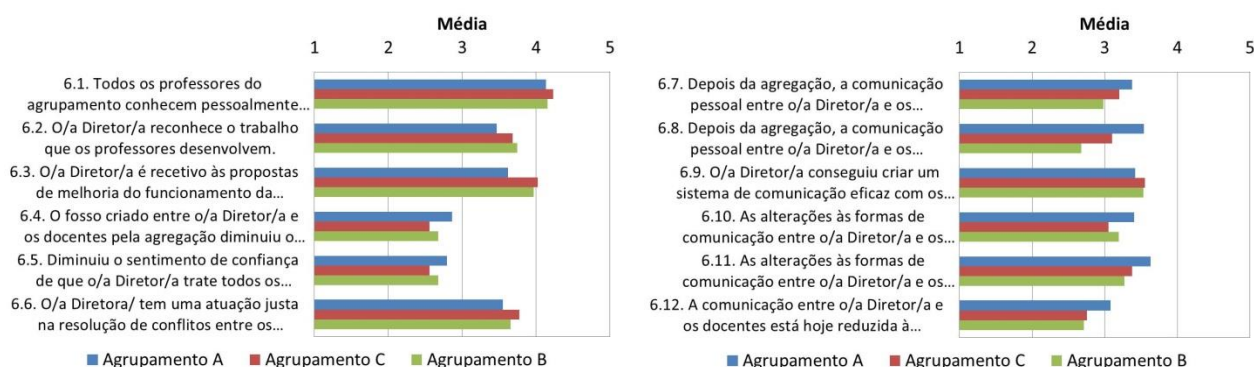
### 4.3. Parte II – 6. Efeitos da agregação na relação entre o diretor e o corpo docente

		N	Média	Desvio padrão	F	p
6.1. Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a.	Agrup. A	73	4,14	,933	,271	0,763
	Agrup. C	95	4,23	,893		
	Agrup. B	66	4,15	,881		
6.2. O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem.	Agrup. A	73	3,47	,973	1,733	0,179
	Agrup. C	95	3,68	,970		
	Agrup. B	66	3,74	,865		
6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.	Agrup. A	73	3,62	,860	6,499	** 0,002
	Agrup. C	95	4,02	,729		
	Agrup. B	66	3,97	,679		
6.4. O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes.	Agrup. A	71	2,86	1,086	1,752	0,176
	Agrup. C	95	2,56	1,018		
	Agrup. B	65	2,68	,970		
6.5. Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade.	Agrup. A	73	2,79	,999	1,144	0,320
	Agrup. C	95	2,56	1,028		
	Agrup. B	65	2,68	,986		
6.6. O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores.	Agrup. A	71	3,55	,771	1,714	0,182
	Agrup. C	93	3,77	,782		
	Agrup. B	66	3,65	,774		
6.7. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail.	Agrup. A	71	3,38	,962	2,463	0,087
	Agrup. C	95	3,20	1,126		
	Agrup. B	66	2,98	1,000		
6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.	Agrup. A	72	3,54	,903	17,329	** 0,000
	Agrup. C	95	3,11	,844		
	Agrup. B	65	2,68	,831		
6.9. O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores.	Agrup. A	72	3,42	,765	,718	0,489
	Agrup. C	94	3,55	,771		
	Agrup. B	66	3,53	,728		
6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.	Agrup. A	71	3,41	,803	3,874	* 0,022
	Agrup. C	94	3,05	,821		
	Agrup. B	66	3,20	,808		
6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.	Agrup. A	68	3,63	,809	3,621	* 0,028
	Agrup. C	95	3,38	,774		
	Agrup. B	66	3,27	,833		
6.12. A comunicação entre Diretor/a e docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento.	Agrup. A	72	3,08	1,084	2,911	0,056
	Agrup. C	94	2,76	1,002		
	Agrup. B	66	2,71	,957		

\* diferença significativa para  $p < 0,05$ \*\* diferença significativa para  $p < 0,01$ 

O valor de prova é inferior a 5% para os itens 6.3., 6.8., 6.10. e 6.11., rejeita-se a hipótese da média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para os restantes itens, não se rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: não se verificam diferenças significativas.



A média da concordância com “6.3. O/a Diretor/a é receptivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores.” é inferior para o agrupamento A, a média da concordância com “6.8. Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi melhorada através da utilização da plataforma Moodle.” é superior para o agrupamento A e inferior para o agrupamento B, a média da concordância com “6.10. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna.” é superior para o agrupamento A e inferior para o agrupamento C, a média da concordância com “6.11. As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere.” é superior para o agrupamento A e inferior para o agrupamento B, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, para os restantes itens, a concordância apresenta as variações ilustradas para os três agrupamentos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

#### 4.4. Parte II – 7. Efeitos da agregação de agrupamentos nas relações docentes interpares

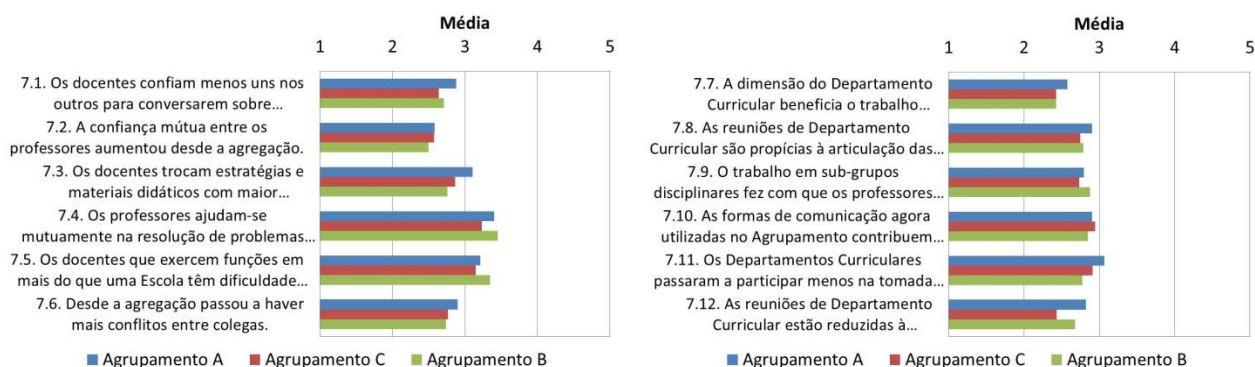
		N	Média	Desvio padrão	F	p
7.1. Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina, insucesso escolar, por exemplo).	Agrup. A	73	4,14	,933	1,064	0,347
	Agrup. C	95	4,23	,893		
	Agrup. B	66	4,15	,881		
7.2. A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação.	Agrup. A	73	3,47	,973	0,235	0,791
	Agrup. C	95	3,68	,970		
	Agrup. B	66	3,74	,865		
7.3. Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade.	Agrup. A	73	3,62	,860	3,020	0,051
	Agrup. C	95	4,02	,729		
	Agrup. B	66	3,97	,679		
7.4. Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais.	Agrup. A	71	2,86	1,086	1,781	0,171
	Agrup. C	95	2,56	1,018		
	Agrup. B	65	2,68	,970		
7.5. Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas	Agrup. A	73	2,79	,999	0,944	0,390
	Agrup. C	95	2,56	1,028		
	Agrup. B	65	2,68	,986		
7.6. Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas.	Agrup. A	71	3,55	,771	0,671	0,512
	Agrup. C	93	3,77	,782		
	Agrup. B	66	3,65	,774		
7.7. A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento.	Agrup. A	71	3,38	,962	0,536	0,586
	Agrup. C	95	3,20	1,126		
	Agrup. B	66	2,98	1,000		
7.8. As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas.	Agrup. A	72	3,54	,903	0,504	0,605
	Agrup. C	95	3,11	,844		
	Agrup. B	65	2,68	,831		
7.9. O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular.	Agrup. A	72	3,42	,765	0,583	0,559
	Agrup. C	94	3,55	,771		
	Agrup. B	66	3,53	,728		
7.10. As formas de comunicação agora utilizadas no Agrup. contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Dep. Curricular	Agrup. A	71	3,41	,803	0,271	0,763
	Agrup. C	94	3,05	,821		
	Agrup. B	66	3,20	,808		
7.11. Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento.	Agrup. A	68	3,63	,809	1,819	0,165
	Agrup. C	95	3,38	,774		
	Agrup. B	66	3,27	,833		
7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.	Agrup. A	72	3,08	1,084	3,403	* 0,035
	Agrup. C	94	2,76	1,002		
	Agrup. B	66	2,71	,957		

\* diferença significativa para  $p < 0,05$

O valor de prova é inferior a 5% para o item 7.12., rejeita-se a hipótese de a média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para todos os restantes itens, não se rejeita a hipótese de a média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: não se verificam diferenças significativas.





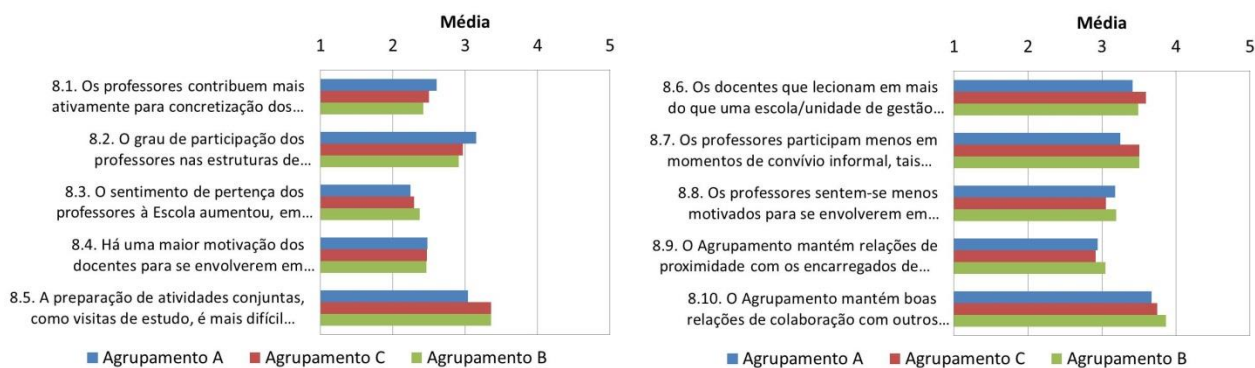
A média da concordância com “7.12. As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico.” é superior para o agrupamento A e inferior para o agrupamento C, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a concordância com os restantes itens apresenta as variações ilustradas para os três agrupamentos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

#### 4.5. Parte II – 8. Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola

		N	Média	Desvio padrão	F	p
8.1. Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do PEA e do PAA, desde a criação do “mega-agrupamento”.	Agrup. A	73	2,60	,939	0,857	0,426
	Agrup. C	96	2,50	,821		
	Agrup. B	67	2,42	,742		
8.2. O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas da Escola diminuiu em resultado da agregação.	Agrup. A	74	3,15	,989	1,353	0,260
	Agrup. C	95	2,97	,856		
	Agrup. B	67	2,91	,900		
8.3. O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do “mega-agrupamento”.	Agrup. A	73	2,25	,795	0,467	0,628
	Agrup. C	96	2,29	,820		
	Agrup. B	67	2,37	,714		
8.4. Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.	Agrup. A	73	2,48	,884	0,008	0,992
	Agrup. C	96	2,47	,781		
	Agrup. B	67	2,46	,785		
8.5. A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes.	Agrup. A	73	3,04	,992	2,791	0,063
	Agrup. C	95	3,36	,956		
	Agrup. B	67	3,36	,900		
8.6. Os docentes que lecionam em mais do que uma escola têm menos disponibilidade de tempo para participarem do PAA do Agrupamento.	Agrup. A	72	3,42	1,017	0,766	0,466
	Agrup. C	94	3,60	,827		
	Agrup. B	67	3,49	,972		
8.7. Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como ... promovidos pela direção do Agrupamento.	Agrup. A	73	3,25	1,103	1,599	0,204
	Agrup. C	95	3,51	1,009		
	Agrup. B	67	3,51	,975		
8.8. Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrup. perante a comunidade educativa.	Agrup. A	73	3,18	1,085	0,506	0,604
	Agrup. C	95	3,05	,982		
	Agrup. B	67	3,19	,925		
8.9. O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do “mega-agrupamento”.	Agrup. A	73	2,95	,762	0,560	0,572
	Agrup. C	94	2,91	,825		
	Agrup. B	67	3,04	,747		
8.10. O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como ....	Agrup. A	73	3,67	,746	1,466	0,233
	Agrup. C	96	3,75	,632		
	Agrup. B	67	3,87	,649		

O valor de prova é superior a 5% para todos os itens, não se rejeita a hipótese da média das respostas ser igual para todos os agrupamentos: não se verificam diferenças significativas.



A concordância com os vários itens apresenta as variações ilustradas para os três agrupamentos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES

### Entrevista ao Diretor do Agrupamento A

Investigadora: Bom dia.

Diretor: Bom dia.

Investigadora: Começo por explicar o objetivo desta entrevista: insere-se no âmbito de uma investigação que vai procurar compreender os efeitos da agregação de agrupamentos na qualidade das relações profissionais e humanas entre o diretor e o corpo docente. Agradeço desde já a sua colaboração, e passo a fazer as perguntas. Para já gostava que me desse algumas informações, alguns dados sobre o seu percurso profissional: tempo de serviço, grupo de recrutamento, as escolas onde exerceu funções, cargos desempenhados ao longo da carreira, uma síntese do seu percurso profissional.

Diretor: Posso fazer isso, embora talvez não seja muito relevante para aquilo que pretende. Tenho 26 anos de serviço, tenho 12 anos seguidos como Presidente [de Conselho Executivo] ou como Diretor, neste caso, e Presidente de CAP [Comissão Administrativa Provisória] anteriormente, já tinha mais três anos de exercício, desde 86/87, como Secretário do Conselho Diretivo – no anterior Conselho Diretivo. O meu grupo de origem é o grupo 300, de Português, do Secundário. Já estive em várias escolas, comecei em 1985. Passei desde Santa Comba Dão, até Vila Nova de Paiva, Oliveira do Hospital, Tábua, portanto, já passei por aí... Fiz formação em Administração Escolar, fiz Pós-Graduação, fiz mais tarde Mestrado em Administração Escolar, e este é o meu percurso académico, digamos assim, e também profissional até hoje. Em síntese.

Investigadora: Vasto.

Diretor: Desempenhei praticamente todos os cargos antes de ser Presidente: fui Coordenador de Diretores de Turma, fui Delegado de Grupo, enfim, todos esses cargos que um professor pode desempenhar numa escola, também já os desempenhei no

passado: unidades capitalizáveis, ensino profissional... fiz também a reabertura do pólo da Escola Profissional de\_\_\_\_\_, fui eu que o fiz em 2000, enfim, todas essas áreas passei-as na transversal.

Investigadora: Concretamente no que diz respeito ao processo de agregação de agrupamentos de escolas, gostava de saber de que agrupamento ou de que escola era Diretor antes da agregação?

Diretor: Era Presidente da Escola Secundária de \_\_\_\_\_, aqui onde é a Escola Sede atual agrupamento.

Investigadora: Presidente ou Diretor?

Diretor: Nessa altura ainda era Presidente.

Investigadora: Quais eram os agrupamentos do concelho?

Diretor: Na altura havia mais dois agrupamentos, que era o Agrupamento de Escolas de\_\_\_\_\_, contíguo aqui à Escola Secundária, e o Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_. Na altura, fizemos a agregação em 2009 apenas com o Agrupamento de \_\_\_\_\_. O Agrupamento de\_\_\_\_\_ não entrou nessa fusão.

Investigadora: Foi posterior? Foi no ano seguinte?

Diretor: No ano seguinte, eu tinha sido eleito Diretor do novo Agrupamento, e quando estava para tomar posse, recebemos fax a dizer que a Escola ia agrupar com \_\_\_\_\_, novamente. Fui novamente Presidente da CAP. Mais um ano. Os órgãos, Pedagógico, Conselho Geral, etc, caíram... e novamente Conselho Geral Transitório, e foi mais um ano.

Investigadora: Portanto, não chega a tomar posse como Diretor?

Diretor: Não. No dia em que era... na semana em que era para tomar posse, já com a comunicação feita à Direção Regional, recebi informação da Direção Regional e tudo isso...

Investigadora: Em que data?

Diretor: Em julho... julho de 2010.

Investigadora: O que é que sente um Diretor recém-eleito para um mandato de 4 anos...

Diretor: Sente-se defraudado porque isto não foi dialogado com nenhuma estrutura, não foi dialogado com os órgãos da escola, não foi dialogado com a autarquia, não foi dialogado com ninguém. Uma decisão da tutela, pura e simples, pura e simples! Portanto, a explicação é essa! Simples e direta.

Investigadora: O que sentiram os seus colegas de direção – ou aqueles que iriam integrar a direção - quando receberam essa informação?

Diretor: Alguma revolta, enfim, alguma decepção até pela maneira como se conduzem as questões da educação, que são tão importantes para a estrutura de um país, não é? Com esta ligeireza, não é? Recebe-se um fax a dizer “a partir do dia tal... há um novo agrupamento”! Basicamente é assim, em termos sumários, foi mais ou menos isto que aconteceu. Aliás, já na primeira agregação tivemos reuniões – ainda nessa altura na Direção Regional – mas nessa altura a nossa opinião contou muito pouco. Aliás, contou zero. Como eu costumo dizer, fomos ouvidos mas não fomos escutados.

Investigadora: Não foram atendidos...

Diretor: Não fomos escutados... é preciso mais alguma coisa, não é? Mas no segundo ano foi mais grave porque, de facto, eu estava eleito Diretor, com a equipa pronta a entrar em funções, e de repente “não, não ... agora fazem mais um agrupamento porque tinha ficado um de fora...” Então podíamos ter entrado em Agrupamento no ano anterior! Não percebi o adiamento, mas pronto...

Investigadora: Houve alguma explicação para esse faseamento?

Diretor: Não! Não, nenhuma. “Porque sim!”

Investigadora: Houve alguma forma de resistência ao processo?

Diretor: Houve, houve resistência. No primeiro não, foi um processo pacífico, aqui com a escola contígua, aliás foi até natural, foi natural para o Agrupamento. Aliás nessa altura, praticamente dois meses depois toda a gente tinha absorvido a ideia, e toda a gente estava a colaborar para o Agrupamento, a participar, a tentar fazer um Projeto Educativo que de facto desse resposta àquilo que nós achávamos que deveria ser o futuro do novo Agrupamento.

O de \_\_\_\_\_ foi diferente... houve muita resistência, quer por parte dos encarregados de educação, quer por parte dos professores, dos órgãos, houve muita resistência mesmo! Houve comunicação, houve abaixo-assinados, houve tudo isso, mas... as coisas continuaram. E cá estamos com o Agrupamento.

Investigadora: Portanto essa resistência foi inútil?

Diretor: Sim, ingloria.

Investigadora: Como é que foi assegurada a gestão da escola a partir do momento em que se oficializou a agregação?

Diretor: Foi fácil! Isso foi quase de uma semana para a outra! Foi indicado o dia a partir do qual existia o novo Agrupamento, fui designado Presidente da CAP, porque era o Presidente da Secundária que ficava como Presidente da CAP – isto no segundo processo, porque o primeiro passou por um processo de entrevistas na Direção Regional, onde entrou um professor do ensino superior, etc.... No segundo não, no segundo ficava o que fosse Presidente da Secundária, neste caso era eu também, de maneira que foi quase imediato. Na semana seguinte quase me obrigaram a ficar com o Diretor da Escola de \_\_\_\_\_ na minha equipa.

Investigadora: A Diretora Regional?

Diretor: A Diretora Regional, exatamente. “Ah... não o obrigo mas...” É evidente que eu tive de aceitar equipas feitas por decisão superior, quer dizer, tem que haver o mínimo de interação dos elementos que compõem uma equipa, senão os resultados podem não aparecer... mas pronto, fizemos o nosso melhor, ele tentou também fazer o

melhor que podia e sabia – o Diretor em \_\_\_\_\_, ele sim, já era Diretor, tinha sido eleito no ano anterior...

Investigadora: Conseguiram criar uma equipa de trabalho funcional?

Diretor: Conseguiu-se criar uma equipa que fez tudo o que estava ao seu alcance para que as coisas funcionassem. Não da maneira ideal, porque não é fácil um Diretor de repente ver-se no papel de vogal de uma Comissão Provisória! E eu percebo isso perfeitamente. Aliás, se fosse ao contrário não sei se aceitaria ser! Isto é mesmo assim, não é? Mas pronto, acho que pelo menos tive uma equipa honesta, que trabalhou com honestidade, e fez o seu melhor para que as coisas evoluíssem de forma positiva.

Investigadora: Gostava que referisse as principais mudanças que foi necessário realizar imediatamente após a oficialização deste processo, a nível de funcionamento da Escola.

Diretor: Essencialmente foi o Conselho Pedagógico porque houve um novo Conselho Pedagógico... e depois a nível administrativo, a nível da logística, a nível do pessoal, porque a gestão passa a ser diferente.

Deixámos de ter serviços administrativos em \_\_\_\_\_, passou a haver só na Escola Sede, depois são os problemas das instalações que não estão preparadas – nem em escola nenhuma, penso eu - para absorverem todos os funcionários no mesmo espaço... por isso nós aqui temos um serviço administrativo na sede, e outro aqui a 40 metros neste mesmo bloco, porque não temos um espaço onde caibam todos, não é? E depois é os contactos com as entidades institucionais, e tudo o que tem que ver com compras e contratos etc.. É toda essa parte burocrática que tem de ser atualizada para a nova entidade que gere o Agrupamento. E isso é um processo que envolve de facto algum ... é preciso ter algum cuidado com ele ... estamos a falar de dinheiro, de pagamentos ... e garantir que toda a gente tem um tratamento igual ao nível do Agrupamento.

Investigadora: Estas transformações mais imediatas que referiu decorreram num espaço de tempo curto?

Diretor: Curto, sim.

Investigadora: Quanto tempo?

Diretor: Os primeiros trinta dias.

Investigadora: Entre julho e agosto de 2010?

Diretor: Sim, no fim de agosto já estava tudo completamente tratado, todas essas situações estavam tratadas.

Investigadora: Considera que foi tempo suficiente?

Diretor: Eu já tinha a experiência do ano anterior, tinha sido mais fácil. Apesar dos problemas colocados e da resistência das pessoas – que isso é o que custa mais às vezes, a resistência à mudança, porque esta mudança foi imposta, não foi pedida por nós, porque se tivesse sido talvez fosse mais fácil...

Investigadora: Nem negociada...

Diretor: Nem negociada, essa palavra não existia no vocabulário da nossa tutela, por isso... Não posso dizer que tenha sido o tempo ideal, mas foi o tempo possível. Porque a 1 de setembro o ano letivo ia começar e as coisas tinham de estar prontas a tempo. Posso dizer que eu não tive férias, a minha equipa não teve férias! O pessoal da secretaria também não teve férias! Só assim foi possível! De outra maneira era impossível.

Investigadora: Quantas escolas é que foram agregadas no total?

Diretor: Escolas?

Investigadora: Quando digo escolas, refiro-me a jardins-de-infância, escolas de 1º Ciclo, 2º Ciclo, ou unidades de gestão, no total?

Diretor: Unidades de gestão... foram três, embora haja outros estabelecimentos que não eram unidades de gestão porque não tinham Diretor ou não tinham Presidente ... em



\_\_\_\_\_, uma escola do 1º Ciclo, temos agora o Centro Escolar, que também faz parte do Agrupamento, depois temos mais dez jardins-de-infância dispersos pelas freguesias, para além de haver um aqui na Escola Sede.

Investigadora: Quantos docentes tinha a Escola antes da agregação?

Diretor: A primeira, a Secundária rondava os 70 e tal docentes, ali a Preparatória tinha à volta de 80 – já estava em Agrupamento – aos quais se vieram juntar os de \_\_\_\_\_. Entretanto, obviamente como um dos objetivos dos agrupamentos é diminuir o número de professores não é? Portanto temos neste momento um número que ronda os 170 docentes. E temos mais 70 não docentes, entre assistentes operacionais e técnicos.

Investigadora: Em retrospectiva, considera que houve alterações à forma como as estruturas pedagógicas funcionavam depois do processo de agregação?

Diretor: Ainda não é .... Eu considero que sim, e esse é se calhar um dos pontos positivos ou que pode ser positivo – se calhar ainda temos de trabalhar nesse sentido – é o funcionamento das estruturas pedagógicas. O facto de serem estruturas pedagógicas maiores tem desvantagens, mas isso não é só neste Agrupamento, seja numa escola, seja onde for, mesmo que não esteja em agrupamento. Os departamentos são muito grandes. Esse é um problema enorme, porque um departamento com 40 professores, não decide coisa nenhuma, nem trata de assunto nenhum. Mas nós criámos umas subestruturas, que são os grupos que já antigamente existiam, e então é nos grupos de facto que se trabalha. Porque um Departamento de Matemática e de Ciências Experimentais com quarenta pessoas é intragável, ninguém decide coisa nenhuma, com a diversidade dos grupos que lá estão. Seja esse, seja o de Ciências Sociais e Humanas, seja o de Línguas. Não se consegue trabalhar assim.

Mas houve uma coisa boa nos agrupamentos, que é a consciencialização de que abaixo da Secundária existe um ciclo, e de que abaixo do 2º ciclo também existe o 1º ciclo e o Pré-Escolar. E esse trabalho é o que nós estamos agora a tentar fazer, a tal interação entre os Ciclos, um trabalho mais articulado. Já se faz reuniões, os responsáveis já se juntam, já conversam, já se discute o que se pode melhorar, e tentar perceber melhor em conjunto como é que podemos melhorar.

Porque até aqui os ciclos eram estanques, cada um trabalhava no seu ciclo, ponto final. Ninguém pedia contas ao ciclo anterior. E deixa de se poder fazer uma coisa, cada vez mais, e vai ser assim - tenho a certeza disso. Que era antigamente quando os professores - e eu sou um professor do Secundário, estou à vontade para o dizer – os professores do 7º ano diziam: “o aluno tem falta de bases...”, portanto, de alguma maneira, atribuíam as culpas aos do ciclo anterior... agora isso não é possível porque eles vão reunir com os professores do ciclo anterior. Portanto se alguma coisa não está a ser bem lecionada, ou interpretada por parte dos professores do 2º ciclo, isso tem de ser conversado, e portanto a culpa – se é que existe alguma culpa - é de todos. E isto cria uma nova visão de como é o processo educativo e de como é o evoluir do processo educativo. E isso pode ser positivo.

Eu ainda não sinto isso, mas já há trabalho. Essa é um das partes que pode ser positiva, pode ser! Se as pessoas a encararem assim, porque se quem tem essa incumbência não interpretar assim e não agir nesse sentido, é evidente que nada se pode fazer à revelia, não é?

Investigadora: Acredito que esse efeito seja mais sentido por quem está nas Escolas Secundárias, por ter estado fora dos agrupamentos, do que propriamente por quem já estivesse em agrupamentos com 1º, 2º e 3º Ciclos. Mas compreendo o que está a dizer. Houve constrangimentos na organização do ano letivo de 2010/11?

Diretor: Houve constrangimentos, claro.

Investigadora: De que tipo?

Diretor: Essencialmente ao nível da distribuição de serviço, da elaboração dos horários. Até porque agora temos professores que fazem o trajeto entre mais do que uma escola do Agrupamento. Ora é preciso conciliar em termos de horários, não é?

Investigadora: (Pois, em seguida já irei fazer uma pergunta a esse respeito). O que mais recorda das primeiras semanas de aulas desse ano, em 2010/11?

Diretor: Nada de especial. Eu acho que uma coisa muito positiva que conseguimos, com muito trabalho, que foi que todas estas questões que dificultaram o início do ano letivo,

e até o decorrer do ano letivo, não passassem para os alunos. Essa era a nossa preocupação, que os alunos não sentissem, entre aspas, que havia uma “guerra”, porque os professores e os funcionários estavam contrariados, e eu acho que foram todos profissionais e nunca deixaram transparecer para os alunos que isto podia ser um processo que os podia prejudicar. Porque é isso que me preocupa a mim enquanto Diretor da Escola, é que toda e qualquer alteração possa prejudicar o processo educativo. E aí obviamente que os únicos que sofreriam as consequências seriam os alunos. E houve essa preocupação. Não recorro nada de negativo, penso que o ano acabou por arrancar de maneira normal, e os alunos não sentiram isso.

Investigadora: Voltando um pouco atrás, como é que foi comunicado aos professores que o agrupamento seria alvo de um processo de agregação com Midões? O primeiro diz-me que foi pacífico...

Diretor: Sim, foi pacífico. Foi comunicado numa.... Já nem me recordo se chegámos a ter uma reunião para nos comunicarem isso, e no próprio dia veio um fax ou um ofício... em \_\_\_\_\_ sei que fizeram uma reunião geral e fizeram imediatamente uma ação de protesto... eu aqui fiz apenas um comunicado aos Coordenadores de Departamento que já tínhamos, e eles passaram a palavra aos professores. Aqui foi aceite de uma maneira mais ou menos pacífica. O erro foi na primeira agregação não ter entrado \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ fica ali sozinho, quando tem poucos alunos já, e não se percebeu porque é que \_\_\_\_\_ não entrou. Mas quem somos nós para discutir as decisões da tutela, não é?

Investigadora: Não colocaram essa questão? A tutela não foi interrogada a esse respeito?

Diretor: Não. Entre nós é evidente que sim! Até com os responsáveis de Midões na altura. Não sei se houve alguma questão política pelo meio, mas essa eu não tenho de a conhecer, como é óbvio. Aqui, a minha comunicação foi pacífica, porque as pessoas acharam natural que \_\_\_\_\_ se juntasse a nós. \_\_\_\_\_ foi difícil, enfim... dar isso como adquirido. E lutaram enquanto puderam... Eu pedi a opinião aos nossos órgãos e ninguém era de acordo. E porquê? Eles tinham um Diretor eleito há um ano, tinham já um Projeto Educativo próprio, estava tudo a decorrer, no mínimo esperar que aquele

Projeto Educativo fosse avaliado e ver realmente o que era melhor. Mas pelos vistos os grandes documentos orientadores das escolas e dos agrupamentos para estas coisas contam pouco. E portanto, esfumam-se, deixam de ter valor, acaba por ser assim.

Investigadora: Quais foram os principais receios que os docentes manifestaram nessa altura?

Diretor: Penso que [a perda] do posto de trabalho é um dos receios principais de quem trabalha, ao fim e ao cabo: “o que é que vai acontecer agora?”, “vão diminuir quantos postos de trabalho com a agregação?” Porque deixa de haver horários incompletos em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_, não é?”

Investigadora: Houve essa noção logo desde o início?

Diretor: Houve essa noção, e uma escola pequena tem essa noção, e tem professores mais novos, sabem que podem ser prejudicados. É legítimo que as pessoas sintam isso como um grande problema, uma grande barreira. Essa foi a grande preocupação, penso eu.

Investigadora: Em retrospectiva, considera que esses receios eram infundados ou, pelo contrário, confirmaram-se?

Diretor: Não posso inventar horas! Ou há horas para lecionar ou não há! Evidentemente que há alguns horários zero. Neste momento, a lei do país, digamos que ainda nenhum professor deixou de receber o seu salário pelo facto de não ter horário, mas criou alguns horários zero que foram obrigados a concorrer.

De Midões propriamente não temos nenhum professor sem horário. Neste momento, temos alguns sem horário, com atividades atribuídas, mas não eram de \_\_\_\_\_. Não houve aí uma grande perda porque eles concorreram, e alguns foram para outras escolas. Não temos ninguém que fosse originário de \_\_\_\_\_ que agora esteja sem horário. Mas é legítimo, aliás, não há agrupamento nenhum que se faça que não haja diminuição do número de docentes necessários. Porque o mesmo professor passa a poder dar aulas em mais do que uma escola. Temos meio horário aqui e meio horário

em \_\_\_\_\_, já não é necessário outro professor, não é? São contas fáceis de fazer, isto é matemática pura, não é?

Investigadora: Quantos professores tem nessa situação, em dois estabelecimentos de ensino?

Diretor: Muitos! Devo dizer que, em \_\_\_\_\_, de todos os professores que lá dão aulas, tirando 1º ciclo que tem professores fixos, terei quatro professores só lá! Os restantes circulam.

Investigadora: Como descreve a sua relação com as diferentes estruturas pedagógicas, em especial os departamentos curriculares, e os docentes antes da agregação?

Diretor: Antes da agregação? As relações eram normais, penso eu.

Investigadora: De proximidade?

Diretor: Sim, de proximidade sempre foram.

Investigadora: E depois? Quais são as diferenças que nota, agora que são volvidos dois anos sobre este processo?

Diretor: A diferença na relação com os departamentos... penso que nada mudou. Nunca tive problemas com Coordenadores de Departamento, aliás, anteriormente eram escolhidos até pelo Diretor, neste último processo, ele escolhe em quem tem confiança. À partida dá alguma garantia de que a estrutura funcione, não é? Agora não é assim, este ano já não foi assim, tive de dar três nomes aos departamentos e eles elegeram um, de qualquer modo são também três nomes da minha confiança, à partida está garantido. Não estão só esses elementos, estão outros, não é? Há outros representantes.

Mas eu nunca tive pedagógicos hostis, se é que se pode dizer assim, as pessoas expressam a sua opinião, já tive de usar o voto de qualidade, o que é normal, e prova que as pessoas dão a sua opinião, senão era tudo por unanimidade, e não é. A minha posição nem sempre ganha... e isso acontece por uma razão. O meu passado, o meu back-ground é de Presidente, Presidente em órgão colegial, em que a opinião de todos

conta. E no dia em que fui eleito Diretor, não meti um “chip” no meu cérebro e passei a funcionar de maneira diferente no dia seguinte.

Por isso é que, aqui há dias, numa reunião com os meus colaboradores que estão aqui comigo no órgão de gestão, nesta mesma sala, e nesta mesma mesa, eu lhes dizia, e é verdade, como exemplo, aqui a pirâmide é uma pirâmide que está mesmo sobre a mesa. Ou seja, eu de facto sou o Diretor e o responsável máximo e não posso fugir a isso, pelo menos em termos de responsabilidade, mas em termos daquilo que é a prática diária eles estão todos no mesmo plano. Aliás, eu deleguei praticamente tudo o que é possível delegar nos Adjuntos e no Subdiretor, e nos Coordenadores de Estabelecimento também, e portanto todos eles têm competências que têm de exercer, e têm que me dar contas disso.

Agora, não é por ser Diretor que passei a ser diferente, que passei para um pedestal e os outros para um plano inferior. A minha experiência anterior é a de Presidente, a de estar num órgão colegial, em que temos de discutir os assuntos, e seguir também a opinião dos que colaboram connosco e não ser só a nossa. Até porque nos órgãos colegiais a votação pode dar para ganhar a nossa posição ou não. Aqui a designação é que é outra, não é Presidente é Diretor – mudou a designação de facto - agora temos ainda um órgão colegial que é o Conselho Administrativo. E o Diretor preside, de facto. Mas é colegial. Eu não tive dificuldade nenhuma porque continuo a manter exatamente a mesma postura e não me tenho dado mal.

Investigadora: Portanto a sua maneira de liderar não se alterou?

Diretor: Não, em nada.

Investigadora: Voltando ainda ao relacionamento com os docentes, conhece pessoalmente todos os docentes que exercem funções no Agrupamento?

Diretor: Conheço.

Investigadora: Considera que este é um fator importante no exercício das suas funções?

Diretor: Penso que sim, temos de saber quem são os nossos colaboradores, com quem estamos a trabalhar. Acho que sim.

Investigadora: Pensa que foram afetados os níveis de confiança mútua e de reciprocidade entre o Diretor e os docentes?

Diretor: Eu admito que haja docentes que, enfim ... que naturalmente vejam agora o Diretor, a figura do Diretor, diferente do que viam a figura de Presidente. Eu sinto isso.

Investigadora: Há um antes e um depois?

Diretor: Há um antes e um depois, não daqueles que já trabalhavam comigo, para esses sou igual, não há aqui diferença nenhuma, sou professor aliás, não é? E hei de voltar outra vez a dar aulas, essa é que é a minha profissão, não há carreira de Diretor, é pacífico. Mas aqueles que vieram dos agrupamentos absorvidos, noto em alguns, muito poucos, que de facto eles conseguem ver alguma distância entre o que é ser professor e ser Diretor. E quando se dirigem a mim, dirigem-se fazendo uso dessa distância, que eu procuro esbater sempre.

Os que me conheciam e trabalhavam já comigo desde 2002, esses não mudou nada. No dia seguinte era tudo igual e continua agora a ser. Mas os que vieram dos agrupamentos absorvidos, digamos assim, alguns, muito poucos, criaram essa visão de que o Diretor é alguém que está lá em cima e ainda vêm aqui “Sr. Diretor...”, mas são muito poucos. E eu procuro esbater e combater isso porque não me sinto bem assim.

Investigadora: É um sentimento resultante das circunstâncias da agregação?

Diretor: Da agregação, sim, e da circunstância da criação do cargo de Diretor, da mudança do modelo de gestão. Mas cada vez menos, eu estou a tentar combater isso, e penso que estou a conseguir.

Investigadora: De acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, nº 7/2012, de 23 de novembro, a criação de agrupamentos de grande dimensão aumentou “o fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão”. Concorde com esta afirmação?

Diretor: É evidente que a distância, se considerarmos que a Sede está em \_\_\_\_\_ e o problema está em \_\_\_\_\_, evidentemente que há aqui uma distância entre \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Se \_\_\_\_\_ tivesse lá um Diretor o problema está mesmo logo ali... e obviamente posso considerar que sim.

Investigadora: Pensa que este facto tem efeitos negativos sobre a qualidade das relações humanas e profissionais entre o Diretor e o corpo docente?

Diretor: Não, nem tem relação nenhuma. Há uma questão que aqui é fundamental para resolver essa questão da distância, da questão anterior. Que é a comunicação, a comunicação é fundamental. Hoje temos uma boa rede de comunicação, acho eu, entre os diferentes elementos, entre as diferentes escolas, etc., e os Coordenadores de Estabelecimento, que têm aí um papel primordial. Agora, é diferente estar no local e estar lá imediatamente, ou estar à distância de 15 km. Não é a mesma coisa, de facto. E se alguma coisa se perde com este modelo de gestão é de facto a gestão de proximidade, mais até a nível pedagógico – essa parte da gestão dos recursos humanos consegue-se fazer. Mas a nível da atuação. Se aqui for necessário interpelar um aluno, fazemo-lo imediatamente. Não sendo na Sede, os Coordenadores de Estabelecimento podem fazê-lo, mas não têm a disponibilidade, nem eles sentirão a autoridade deles tão intensa e tão direta como é a do órgão de gestão. E portanto dificulta. A gestão de proximidade na parte pedagógica, essa sim, nesta parte que eu estou a dizer, de facto quanto maior for a distância entre os diferentes polos que fazem parte deste agrupamento, mais difícil se torna atuar – quando é necessário atuar diretamente e na hora - porque ninguém tem o dom da ubiquidade.

Investigadora: Referiu há pouco que teve necessidade de delegar funções nos elementos da sua equipa. Acredito que tenham sido delegadas mais funções tendo em conta o aumento da dimensão do Agrupamento. Acha que esse é um fator que também pode criar maior distanciamento entre o Diretor e os professores?

Diretor: Procuro que não, porque é um dos pontos que eu debato com os colaboradores diretos que tenho aqui. Deleguei as funções efetivamente, mas não deleguei a responsabilidade. E portanto quero estar informado de tudo o que se passa. Procuro fazê-lo e eles também procuram, relativamente a decisões que vão tomando, manter-me



a par. Nesse aspeto, apesar de não ser eu a tratar de determinado assunto, se tiver de interferir, eu estou por dentro e sei o que se passa. Temos tentado que isso não seja um problema, que não aumente o distanciamento, antes pelo contrário.

Investigadora: Mas é uma preocupação?

Diretor: Claro que me preocupa!

Investigadora: Relativamente às formas de comunicação, e já falou um pouco disso, mas eu gostava de lhe perguntar, houve necessidade de alterar as formas de comunicação entre o Diretor e o corpo docente?

Diretor: Cada vez mais de usa, já se usava, mas cada vez mais se usa, por exemplo, a plataforma Moodle, que nós privilegiamos por excelência. Tudo quanto há de documentos da Escola vai para a plataforma Moodle. Inclusive eu não afixo convocatórias do Pedagógico. Sabem por mail e sabem também que está na plataforma. Pacífico... eu já trabalhava assim, e agora é assim e aceite por todos. Inclusive pelo Conselho Geral. As pessoas.... Não preciso de lhes enviar carta nenhuma. Toda a gente recebe o mail e toda a gente sabe que tem reunião.

Tivemos reunião anteontem e não faltou ninguém por não saber que não tinha reunião. Acabou essa questão de ter que enviar carta com aviso de receção. Mesmo os encarregados de educação, antigamente era tudo cartas registadas, e agora o próprio Estatuto do Aluno diz que é pelo “meio mais expedito”, e para nós o meio mais expedito muitas vezes é o telefone. Fica registado que lhe ligaram e se não veio, vai ter de explicar por que é que não quis vir.

Aliás, a distância obriga mesmo a que seja assim a comunicação entre as escolas. Se tiver um aviso para afixar em \_\_\_\_\_, vai por e-mail e o Coordenador de Estabelecimento imprime e afixa. Não precisa de vir cá para levar o aviso. Aí as coisas agilizam-se com facilidade.

Investigadora: Pensa que essas mudanças alteraram a qualidade das suas relações com os professores?

Diretor: Não, acho que não. Acho que não alterou nada, antes pelo contrário. Nós éramos uma escola, à semelhança de muitas, onde há sempre aqueles conflitos eleitorais... em 2002, 2003 houve bastantes conflitos, mas ultimamente foi tudo ultrapassado. Não vejo que seja por aí.

Investigadora: O CNE, naquela recomendação que eu já citei aqui, refere o seguinte: “vários Diretores de escolas/agrupamentos testemunharam no CNE que se sentem cada vez mais sós e que este isolamento tem crescido com o encaminhamento de todo o conjunto de relações entre os níveis central e local para o frio e impessoal mundo da eletrónica”. E eu pergunto, acha que o Diretor de agrupamentos de grande dimensão é cada vez mais uma figura isolada dos restantes membros da comunidade educativa?

Diretor: Não. Há isolamento sim, mas não por aí. Eu não me sinto isolado dos restantes elementos da comunidade educativa. Isso não, acho que estou perfeitamente no meio deles e eles comigo, por aí não há problema nenhum. Estamos, sim, cada vez mais isolados relativamente a quem nos tutela. Isso sim, as comunicações são frias, as comunicações são impessoais, as comunicações são quase com carácter obrigatório, quase não, quase sempre com carácter obrigatório. É enviado o quadro para preencher às onze da manhã obrigatoriamente até às duas da tarde, e portanto a tutela nunca, nunca nos controlou tanto como agora!

Ao contrário do que dizem, da autonomia, nós nunca fomos tão controlados, não há um passo que possamos dar que não seja do conhecimento da tutela. Uma tutela que nós não conhecemos, porque não reúne connosco, conhecemos os nomes que vêm lá, mas não sabemos quem são. Temos imposições de Diretores de Serviço quase diariamente a questões que são colocadas, algumas dúvidas eu tenho sobre se eles têm essa competência, mas pronto, de pessoas que não conhecemos... bem, sob o ponto de vista legal têm competência.

Aí sim, eu e a maior parte dos Diretores sentimos a frieza das relações relativamente aos que estão acima de nós. Nós não contamos para esse efeito. Aqui na minha comunidade educativa não sinto isso, muito sinceramente.

Investigadora: Na sua opinião, o facto de haver um número maior de docentes que, por sua vez, também está disperso por diferentes unidades de gestão prejudica a qualidade da comunicação?

Diretor: Obviamente, nós estamos aqui frente-a-frente é mais fácil comunicar, não é? Mesmo por telemóvel já não é a mesma coisa do que estarmos frente-a-frente. Não podemos dizer que beneficia, o que temos é de utilizar as ferramentas que hoje temos ao nosso dispor para melhorar, ou pelo menos para diminuir a probabilidade de haver ruídos na comunicação. E é isso que nós tentamos fazer, agora é evidente que quanto maior é a proximidade física, mais fácil se torna a comunicação.

Investigadora: Como são feitas as reuniões gerais de professores no seu agrupamento? Em que condições?

Diretor: Em que condições? Sentados numas cadeirinhas no polivalente (riso). Eu tenho feito uma reunião geral por ano, no início do ano, uma reunião com todos os professores. Uma reunião que não convoco, convido os professores a virem, e quase vêm 100 por cento. É uma reunião de início de ano, em que todos vêm livremente, sem stress, em que quem não quiser vir não vem. Apresento as linhas gerais para o ano letivo, uma reunião de meia hora, não mais.

Claro que quando tivemos aquele processo da avaliação há dois anos, aí fiz várias reuniões gerais, que me foram pedidas pelos professores, estive sempre com eles, foi um processo muito perturbador nalgumas escolas, aqui não houve perturbação nenhuma. Estive sempre do lado dos professores porque eu também sou professor, não posso ter outra atitude! Eu amanhã vou dar aulas! Se fosse Diretor de carreira, se calhar tinha uma visão diferente, mas assim não, eu sou professor. Neste momento, se houver algum problema premente que eu ache que deva fazê-lo, com certeza que farei esse convite a todos os professores. Não havendo, normalmente faço uma reunião uma vez por ano, no início do ano. E tem bastado, o resto da informação vai fluindo.

Investigadora: Os Departamentos Curriculares reúnem mensalmente?

Diretor: Os Departamentos Curriculares reúnem quando entendem que devem reunir. Há Departamentos que até podem fazer três reuniões num mês, como outros que num mês podem nem fazer nenhuma. Não há obrigatoriedade.

Investigadora: Como é que fazem? Reúnem todos numa primeira parte da reunião, e depois separam-se de acordo com os grupos disciplinares, ou os grupos disciplinares são autónomos?

Diretor: Não, os grupos disciplinares reúnem sempre que entendem que devem reunir, em articulação como Coordenador de Departamento; há um representante de grupo que em articulação com o Coordenador de Departamento faz a convocatória da reunião, faz-se uma ata que é depois entregue ao Coordenador de Departamento. Funcionam independentemente de haver ou não reunião de Departamento.

Investigadora: Alteraram-se as condições para os professores desenvolverem um trabalho pedagógico articulado, com base na partilha de experiências, materiais e recursos?

Diretor: As condições são as mesmas, o que há é cada vez mais a consciência de que temos de partilhar recursos, temos de partilhar decisões, temos de partilhar tudo aquilo que é Educação e tudo aquilo que é cada vez mais a partir daqui, não trabalhar isoladamente. A ideia do professor isolado, que tem a sua turma, que faz os seus testes, e que responde por isso, penso que é cada vez menos. Os professores juntam-se, fazem testes em conjunto, preparam matérias em comum, corrigem em comum, aliás os exames nacionais também obrigam a isso, e isso se calhar também foi um contributo. Penso que cada vez menos há professores a trabalharem isoladamente, mas não penso é por força da criação de agrupamentos ou não. É porque as circunstâncias são assim e os professores sentem necessidade disso.

Investigadora: Ou há maior consciencialização dessa necessidade?

Diretor: Eu penso que há, sem dúvida nenhuma.

Investigadora: E agora mudando um pouco de assunto, e passando ao grau de envolvimento e de participação dos professores na vida da escola, houve mudanças dos professores relativamente à construção e desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento?

Diretor: É assim... eu na prática não sinto isso. Nos testemunhos, toda a gente diz que se não se quer envolver tanto ...

Investigadora: Peço desculpa por interromper, mas eu digo isto por referência ao processo de agregação.

Diretor: Ah, por referência ao processo de agregação! Senti isso no segundo ano, na segunda agregação, essencialmente por parte dos colegas da escola agregada. Talvez um sentimento de revolta e enfim...

Investigadora: Por não identificação com um Projeto que não seria seu?

Diretor: Se calhar, se calhar. Mas no segundo ano, isso esbateu-se completamente. Neste momento, as pessoas, sinto-as todas de corpo e alma neste projeto do agrupamento e a colaborarem ativamente, penso que isso foi ultrapassado. Mas senti isso no primeiro ano, sem dúvida nenhuma.

Investigadora: E ao nível do grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?

Diretor: Senti isso nessa altura, em tudo!

Investigadora: Também? Mas também se atenuou?

Diretor: Não acho que neste momento seja um óbice, estarmos em agrupamento ou não estarmos. As pessoas participam naturalmente.

Investigadora: Observa alguma alteração no que diz respeito à organização conjunta de atividades pelos Departamentos Curriculares e respetivos docentes (por exemplo, ao nível de atividades e projetos constantes do plano anual de atividades, de visitas de estudo)?

Diretor: Não, alteração pelo facto de termos entrado em Agrupamento? Não... estou a ver diferença nenhuma.

Investigadora: Há alguma tradição/atividade que era habitual realizar-se periodicamente/anualmente (por exemplo, Festa de Natal, Ceia de Natal do pessoal docente e não docente, Festa de Encerramento do Ano Letivo) que tenha deixado de se realizar, ou relativamente à qual tenha diminuído o grau de participação e de entusiasmo dos professores?

Diretor: Não, digamos, anteontem o nosso jantar de Natal de pessoal docente e não docente até teve mais gente do que o ano passado. E é pago, não é oferecido, e não é tão barato como isso, de maneira que não tenho sentido isso.

Investigadora: Considera que este modelo de gestão e administração alterou o sentimento de pertença dos professores a uma comunidade educativa?

Diretor: É difícil, não sei responder a isso. É difícil porque neste momento eu sou Diretor e não consigo ver isso. Sentimento de pertença, acho que não... mas não tenho dados científicos ou objetivos para responder a isso, mas eu não sinto isso, muito sinceramente não sinto isso. Acho que todos os docentes e não docentes e alunos, encarregados de educação, todos continuam a sentir que fazem parte do Agrupamento, e que são parte integrante e importantes para o funcionamento do mesmo. Eu não sinto isso, mas isto é só uma impressão. Não tenho dados objetivos, mensuráveis para poder afirmar o que quer que seja sobre isso, fundamentadamente, pelo menos.

Investigadora: Reconhece algum benefício para o agrupamento e para a comunidade educativa, em resultado da criação de agrupamentos de grandes dimensões?

Diretor: Ao nível pedagógico, quanto maior o agrupamento, mais difícil a gestão, acho que isto é uma verdade que dificilmente alguém conseguirá desmentir. Se for uma fábrica, em qualquer atividade que não seja ensino, quanto maior mais difícil é a gestão. Acho que não haverá ninguém que conteste. Dificulta a gestão, sem dúvida nenhuma, se é maior, não é?

Até porque há um problema: não aumentaram o número de elementos que estavam na gestão, antes pelo contrário, diminuíram, passaram a dar aulas, coisa que o SubDiretor não dava; os coordenadores de estabelecimento tinham um crédito horário, agora têm só

oito horas, e têm de ter 250 alunos, senão não têm crédito de horas nenhum... Há menos pessoas, com menos horas para gerir uma realidade de maior dimensão, e isso obviamente dificulta.

Vantagens? Vantagens económicas. Enquanto antes nós fazíamos compras, a de \_\_\_\_\_ fazia compras, a escola aqui ao lado fazia compras, agora fazemos um só processo. E num só processo poupa-se, não há dúvida nenhuma. Embora agora haja a central de compras, há coisas que não são através da Central de Compras Públicas. É uma vantagem não propriamente para a comunidade em si, mas para o país, em última instância.

A articulação das atividades, também estando tudo dependente do mesmo agrupamento, consegue-se ter uma visão das atividades do concelho, de todas, porque é apenas um agrupamento no concelho, e não ter às vezes a mesma atividade numa escola e noutra e até no mesmo dia - isso acontece naquela época em que há atividades comuns. A articulação, consegue-se uma melhor articulação, até dos transportes, é diferente porque há só uma unidade de gestão. Nessa parte de organização administrativa, há uma poupança.

É uma poupança a nível financeiro para o Estado, não para nós, há uma poupança ao nível dos docentes, porque não são precisos tantos. Não sei se isto é positivo porque pode enviar pessoas para o desemprego, e aí já vamos dizer que é negativo. Mas na perspetiva do Estado, este Estado que nós temos, que é um Estado economicista, e em que a Educação se calhar entra nas contas, e é feita com calculadora, aí há vantagens.

Ao nível pedagógico, a vantagem é mais dos agrupamentos do que das fusões. Haver agrupamentos, como falou há bocado e bem, com Pré-Escolar ao 12º ano nos agrupamentos parece-me muito positivo; eu próprio mudei a minha visão do que era o pré-escolar e o 1º ciclo. Não tinha a mínima ideia do que era, e isso é um ponto muito positivo. Mas não foi por causa da agregação. Os agrupamentos todos deviam ter do pré-escolar ao 12º ano. Agora há de facto unidades de pequena dimensão que não conseguem ter essa realidade. E aí a agregação penso que é muito positiva.

Nós já não temos unidades dispersas, a não ser os Jardins, mas concelhos que têm unidades dispersas, que distam vários quilómetros umas das outras, com poucos alunos, duzentos, trezentos, trezentos e cinquenta alunos não faz, neste momento, à luz da política nacional - eu não estou a dizer que concordo ou discordo - mas não faz muito sentido existirem. Desperdiçam-se muitos recursos, de facto. São unidades muito pequenas que ficam com muitas insuficiências.

Se houver uma articulação, até determinada dimensão, porque agrupamentos com muitos alunos, obviamente com os recursos que são dados, que são postos à disposição da gestão dos agrupamentos, é muito difícil. Eu diria que um agrupamento que tenha mais do que três mil alunos é exagerado. Há-os maiores, que eu sei que há maiores, mas também depende da área que é abrangida, da distância entre escolas. Se houver 100 km entre escolas é ingerível. Aqui, vantagens mesmo, eu vejo que foram quase todas para a Administração. A nível local, essa articulação, que não se fazia de certeza antes, e nesse aspeto, serão os pontos positivos.

Investigadora: Mas na balança o que é que pesa mais? Os prejuízos ou os benefícios?

Diretor: Na balança, se me perguntar como é que acha que teria melhor qualidade na educação aqui, era eu estar como Escola Secundária com 3º Ciclo, tenho a certeza absoluta de que tinha muito melhores resultados, não tenho a menor dúvida. Porquê? Porque dedicava-me inteiramente a isto. Assim não, a minha preocupação é o Pré-Escolar, é o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo, é o Secundário. E não tenho Ensino Noturno, senão também era o Ensino Noturno.

Investigadora: Portanto está dividido entre muitas preocupações.

Diretor: Exatamente. E por isso eu considero que se fosse assim os resultados seriam melhores. Eu sigo a sequência toda desde o Pré-escolar, sigo, mas a unidade é muito grande e as pessoas que cá estão não são muitas.

E outra coisa que não me perguntou, mas que é importante... Os professores... ao contrário do que dizem, têm uma componente letiva muito elevada, muito elevada. E parece que se preparam para aumentar ainda mais essa componente letiva.

Dar uma aula não é o ato de ir 45 minutos, ou 50 minutos ou 90 minutos para uma sala de aula. É um trabalho de preparação que ao nível, por exemplo, do ensino Secundário, muitas vezes para se preparar uma aula de 90 minutos perdem-se 3 ou 4 horas, e o professor cada vez menos tem tempo para fazer isso! E isso, sim, preocupa-me de sobremaneira, tanto mais que agora oiço falar que nos vão aumentar o horário. OK, que aumentem para 40 horas, mas nas não letivas - ficamos na mesma. Porque se for nas letivas, eu temo pela qualidade do ensino, porque o professor não pode fazer milagres, também tem de descansar, não é? Também tem família.



Investigadora: Mais ainda se tem de lecionar em mais do que um estabelecimento de ensino ao mesmo tempo...

Diretor: Mais ainda se tiver de correr qual cigano de escola em escola, mais ainda! Isso, sim, é que é uma grande preocupação para mim, é a questão da falta de tempo para os professores poderem preparar convenientemente as matérias. E depois também, se o professor anda cansado não a disponibilidade dele para atender os alunos, para atender os encarregados de educação, é à escala! Tudo funciona assim.

Investigadora: Como é que é a rotina de um professor de uma semana, não sei se me consegue dar esse retrato - mas como é a semana típica de um professor que trabalhe em dois estabelecimentos de ensino ao mesmo tempo? Como é feito o horário desse professor?

Diretor: Na mesma manhã só está numa escola e na mesma tarde só está numa escola. Mas normalmente vai a dois sítios no mesmo dia. Uma manhã está em \_\_\_\_\_, à tarde em \_\_\_\_\_, ou vice-versa, e isso acontecer-lhe-á dois ou três dias por semana. Tentámos dar a cada professor um dia de trabalho individual, todos têm, exceto aqueles que preferiram não ter, e ter um horário mais leve, para ver se compensa de alguma maneira essa sobrecarga, porque é uma sobrecarga, não há dúvida nenhuma.

Investigadora: Como é que vê o futuro da Escola à luz deste modelo de gestão e administração?

Diretor: Este modelo, como os outros modelos – já passei por muitos, já passámos por muitos, todos nós – há de mudar também um dia destes certamente, os paradigmas estão constantemente a mudar, mas eu sou daqueles que tem um otimismo moderado relativamente ao futuro. Acho que se pode melhorar, temos de potenciar aquilo que há de positivo. Ainda há muita coisa a fazer ao nível das novas tecnologias, temos de utilizá-las bem. Houve um uso intensivo das novas tecnologias, computadores, etc. mas esquecemo-nos de dar pegar na formação de quem as utiliza para as utilizar bem. E é possível utilizá-las muito bem! Elas não nos substituem! Ler um livro vai ser sempre necessário, aliás o prazer não é o mesmo, julgo eu. Pode ser dado um contributo

fundamental para a melhoria da educação, porque ainda não estamos nesse ponto, mas vejo-o com otimismo.

Investigadora: Há alguma questão que gostaria de referir que não tenha sido abordada nesta entrevista?

Diretor: Não, já fui referindo ao longo da entrevista, e por isso não há nada de especial.

Investigadora: Muito obrigada pela sua colaboração.

Diretor: De nada, eu é que agradeço.

## **Entrevista ao Diretor do Agrupamento B**

Investigadora: Muito boa tarde, agradeço desde já a sua colaboração para esta entrevista. Como tivemos ocasião de conversar antes, esta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação sobre os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas na qualidade das relações entre o Diretor e o corpo docente e nas relações docentes interpares.

Em primeiro lugar, gostava de obter uma síntese do seu percurso profissional até ao presente; tempo de serviço, escolas onde exerceu funções, cargos desempenhados ao longo da carreira...

Diretor: Sou professor... muito boa tarde, tenho todo o gosto em colaborar neste estudo. Temos realmente de estimular este tipo de iniciativas para nos ajudar a refletir, a evoluir e a desenvolver novos procedimentos. Portanto, tudo aquilo que diga respeito de uma forma particular à organização e à gestão, às organizações educativas, merece da minha parte um carinho especial.

Sou professor há 26 anos, fiz o curso, em 1986, do Magistério Primário, onde trabalhei durante dois anos ou três, a seguir fui coordenador num concelho de um projeto que era o PIPSE – Projeto Interministerial Promotor do Sucesso Educativo- quer era um projeto do Ministério da Educação, depois entretanto fiz uma formação complementar em Educação Física, no grupo 260, fiz duas pós-graduações em Direito Escolar e Direito da Educação, fiz um curso de Gestão Pública na Fundação Bissaya Barreto - entre inúmeras ações de formação que fui realizando no âmbito do PIPSE, formações de semanas que depois trazíamos para o concelho para desmultiplicar - fiz o projeto de Doutoramento, durante dois anos, com a Universidade de Salamanca em Políticas e Fundamentos Educativos – falta-me defender o projeto, fiz a tesina, como dizem em Espanha, o diploma de “Suficiência Investigadora”; é curioso que em Salamanca antes de se avançar para a tese, para a preparação e defesa da mesma no último ano, há que ter um Diploma de “Suficiência Investigativa”, também já está essa fase feita.

Entretanto meti-me num Mestrado em Administração Escolar e Gestão da Formação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação [de Coimbra], que defendi em 21 de setembro do ano transato.

Para além de alguns cargos como Presidente da Assembleia Municipal de Miranda do Corvo, como Vice-Presidente da Câmara, estive também depois, agora já a cruzar a vertente académica com a vertente profissional, estou na gestão... o concelho de \_\_\_\_\_ foi composto por dois agrupamentos de escolas, o Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_. Fui Diretor desse Agrupamento de Escolas durante treze anos e meio.

E no âmbito da agregação em 2010, em que houve uma fusão entre o Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ e o Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_ - onde estamos - candidatei-me num processo eleitoral, um processo que aliás não está completamente resolvido, um processo algo conturbado – estas coisas causam sempre estas circunstâncias – mas sou Diretor deste Agrupamento desde novembro de 2011. Exatamente, 2 de novembro de 2011.

Em termos profissionais, dos meus 26 anos de professor, três estive no ensino primário, mais dois ou três a lecionar educação física e depois os outros anos todos são de gestão ou administração, ou como Presidente do Conselho Executivo ou membro da CAP. Levo quinze anos destas funções, de forma muito sintética é mais ou menos isto.

Investigadora: Ora bem, era Diretor do Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ na altura em que ocorre esta agregação?

Diretor: Exatamente.

Investigadora: Para além desse existia, como já disse, a Escola \_\_\_\_\_, e \_\_\_\_\_ são essas escolas que são agregadas neste processo. De que forma, e em que altura do ano é que tomou conhecimento de que ia avançar um processo de agregação de agrupamentos no concelho?

Diretor: Nós ouvíamos pela rádio e pela televisão as coisas que iam sucedendo. Nessa altura ainda nem sequer nos colocávamos perante...

Investigadora: Recuando um bocadinho no tempo...

Diretor: Não, não é isso, eu estou a recuar no tempo, estava a tentar perceber qual é o diploma que sucede ao 115-A/98, eu penso que é o 75/2008, que já tinha um artigo, penso que é o 7º...

Investigadora: Sim, já abria a possibilidade de...

Diretor: Nessa altura ninguém passava cartão a isso, ninguém ligava muito a isso. Só mais tarde é que fui ler as minudências dos diplomas, e esse já diz isso. Nós tomámos conhecimento deste movimento de agregação porque, é bom que se diga, que ele é produzido por uma Resolução do Conselho de Ministros, que é uma coisa fantástica! Não é um Decreto-Lei, não é um Despacho Normativo - Normativo nunca seria – mas não é uma Lei, não é um documento forte, é uma resolução do Conselho de Ministros... a curiosidade é que o processo aqui em \_\_\_\_\_ foi anterior à Resolução.

O processo começou-se a desencadear sem a Resolução estar publicada, aliás foi em vários concelhos assim. Nós... eu agora não lhe posso precisar exatamente, mas tenho esses elementos comigo, e se for preciso podemos consultá-los porque eu estive com eles na mão há um dia ou dois.

Eu sou convocado para uma reunião na DREC, com a minha Presidente do Conselho Geral, e o outro Diretor com a Presidente do Conselho Geral homólogo, e fomos confrontados com “vai haver uma agregação, ponto”. “Vai haver uma agregação no concelho de \_\_\_\_\_”... Nem sequer sabíamos quando fomos para a reunião... isto foi dois ou três dias antes da publicação da Resolução do Conselho de Ministros, em junho de 2010. Se for preciso esses dados faculto-os. Vamos a uma reunião e “trumba”... claro, tínhamos as nossas desconfianças pelo que era falado nos jornais.

Investigadora: O que é que dizia a convocatória?

Diretor: Não houve convocatória. Foi um telefonema para estarmos presentes em Coimbra numa reunião com a Diretora Regional. E nós lá fomos. Claro, pelo que já se ouvia falar na comunicação social, suspeitámos o que estava em jogo.

Chegados lá, somos confrontados com um cenário quase de inevitabilidade, que não seria possível contornar. E eu argumentei um conjunto de aspetos que me pareceram relevantes, entre os quais a própria distância que separava na altura – e que separa hoje- as duas escolas pólo: de um lado uma escola EB 2/3 com secundário, e do

outro lado uma escola EBI/JI, desde o Pré-Escolar até cursos CEF [Educação e Formação] e EFA [Educação e Formação de Adultos], portanto tínhamos Educação e Formação de Adultos nessa escola, que dista quase 15 km da outra escola.

Eu fui aduzindo um conjunto de argumentos à Senhora Diretora Regional, inclusive disponibilizei-me para continuar como Diretor desse Agrupamento sem qualquer compensação financeira. Eu disse “eu aceito ficar, eu quero ficar, tenho um projeto para a minha escola. Acho que a uniformização do projeto educativo não vai ser benéfica para esta escola, e para esta realidade, e portanto estou disponível para ficar nesta escola sem qualquer remuneração adicional, porque para mim o que interessa é o projeto que estamos a desenvolver” - e para o qual eu tinha sido eleito, e tomado posse há cerca de um ano!

Portanto, todos os órgãos, Conselho Geral, Direção e Departamentos tinham sido sensivelmente há um ano eleitos ou designados – ainda que os Coordenadores fossem designados, eu produzi uma eleição, não os nomeei; primeiro, ouvi os Departamentos, eles é que escolheram, e depois procedi à designação – era incompreensível para nós... órgãos constituídos há um ano, revisão do regulamento interno, construção do projeto educativo, o projeto de intervenção do Diretor, tudo isso foi água abaixo!

A Presidente do Conselho Geral do meu Agrupamento de escolas na altura secundou-me em todas as minhas preocupações, e todas as posições, como é óbvio, fez a sua intervenção defendendo a manutenção do agrupamento como era – até pelos excelentes resultados e pela linha de desenvolvimento que vinha sendo produzida e que vinha sendo evidenciada – e a Senhora Diretora Regional a certa altura diz-me que eu podia fazer todas as argumentações, mas aquilo eram orientações centrais, e que tinham de ser cumpridas!

Do outro lado houve muito menos resistência, pareceu-me a mim que até já sabiam de tudo o que se estava a passar, o que eu estranhei. Não sei se sabiam ou não sabiam, nem me preocupa neste contexto. A verdade é que perante a inevitabilidade, eu recuso, digo à Senhora Diretora Regional que pensasse melhor no assunto, pedi-lhe uma reflexão, uma reanálise, até perante as propostas que lhe apresentei, que não pretendia receber qualquer tipo de compensação ou de suplemento, e que estaria toda a escola comigo neste processo.

Perante a minha recusa, chegou-me a fazer esta pergunta: bem, mas depois de todos os vossos argumentos, o que eu quero saber é quem é que está comigo e quem é que está contra mim?” E eu disse, “Senhora Diretora, eu não estou contra a Senhora

nem contra ninguém, eu estou é a favor do meu Agrupamento que tem uma história de 42 anos"! É uma escola que foi pioneira do ensino Pré-Escolar em \_\_\_\_\_, numa altura em que não havia Pré-Escolar – estamos a falar há 40 anos - o 2º Ciclo existiu primeiro no Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_, pese o facto de ser uma aldeia, nem sequer freguesia é, ainda que pertença à maior freguesia do concelho de \_\_\_\_\_, se excetuarmos a sede do concelho, e portanto há toda uma história.

Foi a primeira Escola Básica Integrada de Portugal, a \_\_\_\_\_ na altura Conjunto Escolar Experimental do \_\_\_\_\_, que era visitada por todas as pessoas deste país, foi visitada pelo Presidente da República Ramalho Eanes, Marçal Grilo, Jorge Sampaio, toda a gente vinha ver a experiência - porque durante muitos anos foi uma experiência pioneira no país, que não existia - aliás foi dirigida durante algumas décadas por uma professora do ensino primário – era uma escola que já ia até ao 9º ano já na altura- porque não havia sequer legislação para a enquadrar. O primeiro documento legislativo forte foi o Decreto-Lei 79-A/96; não havia escolas com esta verticalidade, e tinha pelo menos alguém de outro nível de ensino a dirigir. Houve mesmo legislação construída à medida, para lhe dar conformidade.

Portanto, foi assim, fomos confrontados com uma situação de chofre, e como inevitável.

Investigadora: E tudo isto sem haver documentos escritos... foi uma conversa tida numa reunião convocada sem saber muito bem para quê, e de repente é confrontado com esta imposição.

O que é que sente um Diretor - o que já foi dizendo denota alguma indignação - mas o que sente um Diretor recém-eleito legitimamente através de um novo modelo de gestão e de repente...

Diretor: O meu projeto tinha sido sufragado para quatro anos, tive de fazer uma candidatura, tive de defender uma candidatura. Apresentei um Projeto à comunidade educativa - não só à comunidade escolar - um projeto que foi sufragado com dezanove [votos] a um, num processo de três candidaturas em que tive vinte votos...

Senti-me indignado, senti-me desiludido, senti-me enganado! Senti-me ludibriado! O Estado, o Governo, a DREC, o Ministério da Educação enganou-nos! É incompreensível que um ano antes – nós tínhamos tomado posse um ano antes! – como é que um ano antes o que era correto e sustentado pelo mesmo governo, porque era o

mesmo governo, tudo foi posto em causa! Tudo foi liminarmente atirado para o caixote do lixo. Não é só o projeto de intervenção, o projeto educativo, o regulamento interno. São todos os documentos que são construídos tendo por base uma filosofia para quatro anos que ficam todos comprometidos.

Investigadora: E o próprio respeito por uma estrutura democrática, não é?

Diretor: Por uma estrutura que foi eleita democraticamente, que tem representantes da comunidade, não só os professores e os alunos, mas os funcionários, a comunidade educativa, a Câmara Municipal, todos estes representantes foram enganados! Num ápice tudo o que era verdade um ano antes deixou de ser verdade e de ter validade. E logicamente que isto deixou-nos todos... Associação de Pais, Câmara Municipal, todos esses órgãos tomaram posições, mas oito dias depois fui convocado para ir à DREC – aí por escrito- e recebo um ultimato: ou o senhor aceita, ou se não aceitar, nós nomearemos alguém dentro dos dois Agrupamentos para fazer parte da CAP.

Perante este cenário achei por bem conversar com a Associação de Pais e com o Conselho Geral, e eles disseram “neste processo, ao menos que não percamos de um dia para o outro toda a nossa identidade, toda a nossa cultura”, e portanto sufragaram para que eu me envolvesse, porque eu estava disponível para não me envolver, para não compactuar com esta forma de estar. Não houve qualquer tipo de sensibilidade, de preparação, nem sequer se tratava de as escolas...

Investigadora: Houve alguma explicação?

Diretor: Não, a explicação é que em Lisboa tinham definido que tinha de haver agregações. Apresentaram-me um critério, o de que era importante um projeto educativo uno no concelho, como se os projetos educativos existentes na altura não estivessem a dar resultados no concelho. Claro que estavam, pelos resultados e pelo resultado dos mesmos, e estava-se a ver pela própria dinâmica gerada com a comunidade.

Investigadora: Portanto não houve problemas detetados que justificassem esta decisão política?



Diretor: Não! Não houve nenhum identificar... aliás a Senhora Diretora disse “você pode ter as suas razões mas isto são imposições de Lisboa, e temos de as concretizar”. Nem sequer se passava o que se passou com outros agrupamentos.

Sendo um concelho longitudinal, tipo retangular, em que uma escola está num topo e outra está quase no outro e distam entre si 12 km, as realidades são muito distintas. Até a parte daquela freguesia e daquela zona que abarcávamos... há três freguesias que “correm” para Coimbra, enquanto as do outro agrupamento “correm” mais para outro lado, o que quer dizer que havia muitas características diferenciadoras, pelo que nunca considerei que um projeto unificador pudesse potenciar as diferenças entre cada escola.

Até porque uma era Escola Básica Integrada, que foi construída de dentro para fora, nunca foi imposta. Primeiro era uma Escola Primária com duas salas em 1968, dois anos depois já tem a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe, que é o 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> ano acoplados, nos anos seguinte, ou dois anos depois, já tem o Pré-Escolar, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Ciclo, portanto vai crescendo...

Investigadora: Vai crescendo à medida que os alunos vão crescendo...

Diretor: Exatamente, nunca foi imposta, foi uma vontade que partiu do seu interior! Não houve nenhuma vantagem identificada por ninguém. Considerei na altura, e ainda hoje não mudei de opinião em muitos aspetos, que houvesse subjacente alguma razoabilidade que não fosse a questão financeira, a questão do dinheiro, até porque, como volto a dizer, houve agrupamentos que não foram agrupados nem na primeira, nem na segunda – considerando que agora estamos na terceira fase – havia agrupamentos que não foram agrupados que estavam portas meias! Havia uma rua a separá-los.

Há concelhos que foram agora agrupados, que se ouviu ontem ou anteontem destes sessenta e sete [nas notícias] quando só têm uma rua a dividi-los. Dou-lhe já um exemplo: Lousã tem uma rua a separar os dois, as costas da Escola Secundária da Lousã tem uma rua a separá-la do pavilhão da Escola Básica 2/3 da Lousã e só agora foi agrupada.

Podia dar-lhe outros exemplos, em Coimbra nem houve agrupamentos....e houve agrupamentos que nem sequer foram verticalizados. Na Figueira [da Foz] por exemplo, há agrupamentos em que não houve verticalização. Esta filosofia de que temos de ter escolaridade de doze anos, não sei quê... e a verticalização do ensino, um projeto

educativo comum, foram argumentos construídos para dar corpo a uma determinação financeira única e exclusivamente.

Investigadora: E não são aplicados uniformemente em todo o país.

Diretor: Poderia ser se houvesse critérios para as especificidades de cada um, porque no nosso caso havia critérios que foram invocados por mim naquela reunião com a Diretora Regional. Mas logicamente, oito dias depois foi “ou aceitas ou não aceitas...” e portanto este foi o cenário. Confrontados com uma situação incontornável.

Investigadora: Os seus colegas de direção também devem ter partilhado esse sentimento de frustração? Sentiram-se defraudados?

Diretor: Como é óbvio! Aceitaram participar num projeto no mínimo para quatro anos, envolveram-se nele. Como sabe, a revisão de um Regulamento Interno e de um Projeto Educativo tem horas de trabalho!

Investigadora: É um processo complexo.

Diretor: É um processo complexo! Envolve alunos, pais, comunidade, autarquia... De um momento para o outro, aquilo que foi tão importante, estabelecido no RAG, no Regulamento da Administração e Gestão das Escolas, estamos a falar do [Decreto-Lei nº] 75 [2008], de repente é tudo atirado para o lixo! Tão importante era envolver a comunidade, ter um regulamento interno, ter um projeto educativo, que congregasse todos os desejos, ansiedades e objetivos da comunidade, é tão importante que de repente vai tudo para o caixote do lixo porque é preciso reorganizar toda uma estrutura. Tudo o que era importante um ano, um ano depois deixa de ser importante e relevante!

Investigadora: Houve formas de resistência, não é?

Diretor: Muitas, muitas...

Investigadora: Já referiu algumas...

Diretor: A Associação de Pais, com vários documentos dirigidos quer à Câmara, quer ao Governador Civil, quer à DREC, quer ao governo. A Câmara Municipal através de sessão de Câmara Municipal, a Assembleia Municipal, o Conselho Nacional de Educação, já referi os Departamentos, o Conselho Pedagógico também fez várias moções, o Conselho Geral também reuniu duas três vezes recusando e contestando esta forma de procedimento. Isto no Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_. No outro Agrupamento os envolvimento foram muito mais mitigados, eu diria muito mais difusos e menos enérgicos...

Investigadora: Porquê?

Diretor: Não sei, tenho a minha explicação, mas não sei as razões que lhe assistem, talvez por ser a Escola Sede, a Escola que iria receber a Sede do novo agrupamento. Tenho algumas interpretações, que não são científicas, são pessoais. Aliás, eu vi isso em Coimbra no dia em que estávamos os dois Diretores e os dois Presidentes dos Conselhos Gerais: a energia que uns colocaram na contestação do facto, e a energia de aceitação do facto.

Investigadora: O que me leva à pergunta: como é que foi assegurada a gestão da escola a partir do momento em que se oficializou a agregação? Oito dias depois, o processo é dado como certo...

Diretor: Oito dias, quinze dias depois eu saio dali perfeitamente convencido de que já não havia nada a fazer, não havia mais nada a lutar. Continuei a contestar, mas sabia que tinha de o fazer. Aliás, eu não tomei posse na mesma altura que os outros dois membros da CAP, o que dá ver as inúmeras resistências, eu tomei posse sozinho quinze dias ou três semanas depois deles...

Aliás, o primeiro momento foi para decidir a fusão, o segundo foi por causa do terceiro elemento da CAP. Eu aí concordei que o terceiro elemento teria que passar pela Secundária, uma Escola maior, não levantei qualquer confusão. Não era a questão do órgão que me estava a preocupar, era o procedimento em si. Não há grandes reuniões mesmo entre os órgãos para a preparação do processo... Depois, mais ou menos na altura em que tomei posse, talvez em julho, final de julho, agosto transitei para a escola

sede. Houve a preocupação de deixar um dos meus elementos da minha equipa, na Escola onde eu estava, como Coordenadora de Estabelecimento.

Aí houve uma preocupação, houve a preocupação de tentar manter... agora não posso precisar o diploma que atribuía à CAP um conjunto de horas para a gestão naquela fase transitória. Aí já houve uma concertação, que era, tanto quanto possível, tentar manter os membros das estruturas de gestão anteriores. Num lado ficou a CAP, e os membros da anterior gestão, um Diretor de um lado, um Diretor do outro e um Vice-Presidente. Do outro lado, o vice-presidente ficou como Coordenador de Estabelecimento.

Investigadora: Consigo trouxe um Adjunto?

Diretor: Não, eu vim sozinho. A minha Vice-Presidente ficou como Coordenadora de Estabelecimento, e uma Adjunta ficou com horas para trabalhar com a Coordenadora de Estabelecimento.

Investigadora: Como Assessora?

Diretor: Como Assessora.

Investigadora: Os elementos da CAP conseguiram entender-se? Foi um processo pacífico? Houve algum estranhamento?

Diretor: Vamos lá ver, havia logo desde o início que tentar minimizar os estragos deste processo que turbulento, que não foi consensualizado com a tutela, foi um processo imposto, vertical, burocrático, completamente burocrático, do topo para a base, “nós mandamos vocês fazem”... não, não foi. Eu era como que um intruso. Eu era a única pessoa que foi para a Secundária trabalhar. Portanto...

Investigadora: Sentiu-se em minoria?

Diretor: Eu não sou pessoa que me sentisse em minoria, estava de facto, mas não era isso que me preocupava. O que me preocupava era que fui colocado numa secretária sem praticamente nenhuma funções, sem nada que fazer. Fui colocado numa sala ali ao

lado, fui ostracizado, ali colocado num canto, como um apêndice, que não era tido nem achado nas decisões... tinha muitos dias que não tinha que fazer. Foi um processo bastante difícil. Não que houvesse da minha parte...e também não havia mau ambiente propriamente dito, não havia um clima hostil...não era efetivo mas era latente. Estive quase um ano neste processo, em que tentei tudo.

Eu sou natural, nascido, criado, e optei por viver em \_\_\_\_\_ e portanto achava que o meu concelho não necessitava de mais turbulência. E então, tudo fiz para que as coisas corressem bem. Empenhei-me para juntar as duas ex-Presidentes dos Conselhos Gerais, para que formassem uma lista juntas, ainda houve reuniões... não fui bem sucedido.

E tentei inclusive criar um consenso no novo Agrupamento alvo da fusão, para que fizéssemos um processo quase de compromisso: que o Diretor do maior Agrupamento se candidatasse como Diretor, eu comprometendo-me a não me candidatar, e ele comprometendo-se a convidar-me para Subdiretor, como uma forma de criarmos um clima de tranquilidade e de acalmia, o mais rapidamente possível, porque tinham ficado muitas feridas, como é óbvio.

Porque não era só connosco, havia pessoas que eram Coordenadores de Departamento que também viram os seus mandatos interrompidos, havia Presidentes dos Conselhos Gerais que também viram os seus mandatos interrompidos, portanto havia um conjunto de órgãos, havia um defraudar de expetativas e de perspetivas de trabalho para quatro anos que caíram todos por terra.

Eu achei quer no empenho que tive, quer para tentar que houvesse uma lista conjunta para o Conselho Geral, para unir o concelho, para unir as pessoas - já que isto era inevitável, vamos fazer uma coisa mais tranquila e mais sustentável, porque só beneficia \_\_\_\_\_ e só beneficia os seus alunos – estive quase a conseguir o Conselho Geral, mas à última hora, os interesses corporativistas e as perspetivas estratégicas de controlar o futuro Conselho Geral revelaram-se infrutíferas.

Tentei o mesmo para a Direção – que houvesse uma candidatura única, que desse coesão ao processo, e que fizesse com que os problemas que emergiram da constituição da fusão se esbatessem, mas fui mal sucedido, e como fui mal sucedido houve duas candidaturas.

Investigadora: Um ano depois?

Diretor: Sensivelmente um ano depois. Há um processo eleitoral, e nesse processo eleitoral, de alguma forma contra as expetativas, eu acabo por ganhar.

Investigadora: Porquê contra as expetativas?

Diretor: Porque as expetativas eram que o controle efetuado quer do tal Conselho Geral, quer das próprias estruturas estaria de algum modo relacionado com a Escola Secundária.... Ao não ter conseguido uma lista única para o Conselho Geral, houve duas listas, associadas a cada Agrupamento. O Agrupamento maior dominou a eleição porque tinha mais votantes, e portanto de um lado ficaram cinco elementos e, do outro, dois. O Agrupamento da Secundária ficou com cinco elementos e o outro ficou com dois. Elegia também um aluno – só da Secundária é que se elegia um aluno, já dá seis e por aí fora ...

Investigadora: A balança pendia mais para um lado do que para outro...

Diretor: Sim, e se calhar é por isso que ainda hoje andam assuntos para resolver sucessivamente, em Tribunal, porque este processo nunca foi bem assimilado até hoje pelo...

Investigadora: Pelo derrotado...

Diretor: Pois... porque depois houve mais eleições, ainda houve mais uma eleição porque esta foi anulada, umas peripécias que agora não vêm ao caso.... Na primeira eleição ganhei por 11-10 votos, na segunda já ganhei por 12-1... bem, nós estamos aqui é para trabalhar...

Aliás, volto a insistir, quando eu disse à Senhora Diretora Regional que estava disponível para trabalhar mesmo sem qualquer tipo de suplemento, isto é o que me move, sou um mirandense, gosto do meu concelho, já desempenhei vários cargos autárquicos, faço parte da Assembleia Municipal, mas fundamentalmente gosto muito da minha terra, e acho que a minha terra deve ser falada pelo bom trabalho que se faz – ou não- espero que seja um bom trabalho.

Investigadora: Voltando ainda ao início desse processo, quais foram as principais mudanças que tiveram de ser feitas no imediato? Já me falou na reconstituição dos órgãos... Em termos de funcionamento do agrupamento, não deve ter sido um trabalho fácil.

Diretor: A Escola não teve projeto educativo durante dois anos, entretanto entra-se num processo eleitoral sem um projeto educativo, o que é uma coisa extraordinária, não houve condições, não se criaram condições para fazer um projeto educativo. Agora tem claro, agora tem, atenção. Foi preciso rever o regulamento interno...

Investigadora: Quando diz que não houve condições, devido a todas estas diferenças, continua a haver ao longo do ano uma divisão?

Diretor: Não houve dinâmica.... Eu até estive bastante tempo sem fazer nada, poderia ter-me empenhado mais naquilo. A gestão era uma gestão...

Investigadora: Individualista?

Diretor: Era completamente isolada. Eu estava completamente isolado da gestão, não sabia o que se passava. A equipa nunca reunia. Durante um ano eu participei apenas numa reunião de Conselho Administrativo, o que diz bem...

Não foi feita a revisão do Regulamento Interno, apenas em algumas secções... ah, não, o Regulamento Interno foi revisto até porque era necessário para o processo eleitoral do novo Agrupamento. Foi a única coisa que foi feita. E foi feita com muita colaboração do anterior Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_, e com a Presidente do Conselho Geral, com uma dinâmica brutal. Agora perdi-me um bocadinho...

Investigadora: Eu pedia-lhe para referir as principais mudanças que foi necessário realizar no imediato.

Diretor: Por exemplo, notou-se uma falha de comunicação entre as escolas muito grande - hoje as questões de comunicação são fundamentais em qualquer agrupamento - o circuito de comunicação não existiu, havia uma desconfiança muito grande de um Agrupamento em relação ao outro, grande calculismo, “nós é que somos os bons,

vocês...” Mas era recíproco, são as dúvidas que se lançam, são as ambiguidades, porque as escolas tinham formas de trabalhar muito arreigadas às suas realidades, e as duas boas, não está isso em questão, mas a verdade é que olhava-se para o outro lado com alguma desconfiança... E portanto, houve muitas dificuldades, a própria coordenação era difícil.

Apesar de o Agrupamento não ficar com muitos alunos, ficar com cerca de 1550, 1600 alunos, era toda uma realidade que envolvia de um dia para o outro desde o Pré-Escolar ao Secundário.

Investigadora: Quantos alunos tinha o seu agrupamento antes da agregação?

Diretor: Tinha à volta de 400, quase 500 alunos, o outro tinha 1100. Mas estou a lembrar-me, houve programas informáticos que não foram compatibilizados, articulados, o funcionamento das secretarias [dos agrupamentos], os próprios cartões de radiofrequência não davam num lado e no outro, os professores que passaram a dar aulas num lado e no outro, tinham de ter dois cartões; houve um conjunto de procedimentos administrativos que eram diferenciados nalgumas áreas...tudo isto criou muitas ambiguidades, muitas incertezas, muitas indefinições, muitos problemas, que iam sendo resolvidos pelo Presidente da CAP, basicamente, da forma que entendia, porque... por exemplo, que eu me recorde, nesse tempo todo nunca houve uma reunião entre os membros da CAP e os membros da outra escola, que era sede do anterior Agrupamento. Pelo menos para aferir como é que as coisas estavam. Houve muitos problemas... não houve conflitos porque as pessoas tinham bom senso, mas houve equívocos permanentemente. Por exemplo, procedimentos disciplinares, não se sabia que que lado se faziam os procedimentos disciplinares, se era preciso vir ao Presidente da CAP para os despachar, não havia delegação de competências... “Posso despachar isto? Posso despachar aquilo?”

Investigadora: Não havia liderança?

Diretor: Não, absolutamente nenhuma. Não se sabia o que é que era competência de uma escola e o que é que era competência da outra escola, assinar necessidades, processos disciplinares...não havia delegação de competências, não havia sequer clarificação de competências, que é outra questão...



Investigadora: Na sequência do que me está a dizer, houve alterações à forma como as estruturas pedagógicas funcionavam, antes e depois?

Diretor: Houve.... Em relação ao Conselho Pedagógico, decorrente da fusão, como é óbvio, foi um choque brutal... como lhe disse há bocado. Havia pessoas que tinham sido designadas por 4 anos e viram os seus mandatos interrompidos, por que é que havia mais de um lado do que do outro? Mas aí houve a lei - entre aspas- e eu aí tive de aceitar... não havia outra solução, houve a lei da representatividade.

O Conselho Pedagógico tinha a sua composição, e a Escola ou o Agrupamento maior ficou com mais elementos no Conselho Pedagógico do que o Agrupamento menor, portanto foi a lei da representatividade. E mesmo assim foi preciso lutar. Recordo-me que do ex - Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ ficaram três pessoas. Foi o peso da demografia. “Este agrupamento tem X representação de professores de alunos, portanto tem mais representantes no Pedagógico”. Foi a lei da demografia o que prevaleceu, e mais nada”.

E se eu tenho cedido tinham ficado todos de um Agrupamento, eu é que, de algum modo para consensualizar o processo, disse “tem de haver alguém do outro Agrupamento”, mas não foi competência, nem qualidade, nem trabalho, desempenho, nada, foi apenas o peso da demografia, representativa, se quiser.

Investigadora: O Agrupamento \_\_\_\_\_ tinha quantos professores na altura?

Diretor: Setenta.

Investigadora: E depois, quantos professores passou a haver?

Diretor: Duzentos.

Investigadora: É uma desproporção ainda grande.

Diretor: Mas isto vem na senda da própria perspetiva política de decisão. Não esqueçamos que as escolas – eu não tenho uma noção de todo o país – mas de uma

forma esmagadora as sedes dos agrupamentos fundidos, ou as sedes das agregações produzidas, ficaram onde? Nas escolas secundárias.

Ao próprio processo da agregação já estava inerente que o Presidente da CAP era o Presidente da Escola Secundária. Foi uma regra não escrita, mas praticada. A não ser que houvesse manifestação de não querer ser, de não desejar ser [presidente da CAP]. A escola secundária tem mais peso, a superioridade possivelmente adveio de a Escola Secundária ser hierarquicamente, supostamente mais importante, o que é altamente questionável! Mas quando lhe falo no peso da demografia que imperou, das pessoas, foi um pouco neste sentido também.

Investigadora: O centro das decisões era na Secundária.

Diretor: Exatamente.

Investigadora: Houve constrangimentos na organização desse ano letivo 10/11?

Diretor: Não houve mais para além destes que emergiram...

Investigadora: Por exemplo, a distribuição de serviço?

Diretor: Sim, os constrangimentos foram que as pessoas que de repente tiveram de vir reunir à Escola Sede, cujos departamentos se transformaram em mega departamentos, reuniões de 15, 20, 30, pessoas, com todas as situações daí decorrentes, até as coisas estabilizarem.... Relembre-me a última frase que disse...

Investigadora: Em termos de distribuição de serviço, se houve constrangimentos?

Diretor: Pois, uma tinha uma filosofia de trabalho, era uma escola básica integrada - volto a dizer integrada de raiz - a outra era uma escola tipificada 2/3 com secundária, tem outra filosofia.

Não houve mais [constrangimentos] porque as pessoas tiveram bom senso, a forma como eram dados os apoios de um lado, como eram dados no outro, num lado havia uma grande ligação à escola básica, do outro havia também uma filosofia de apoios, em que a sexta-feira à tarde era destinada à recuperação de aulas, portanto aí não

houve.... Havia boas filosofias de trabalho, ainda que diferenciadas. Aliás, eu continuo a achar que na Secundária se trabalhava bem, eram excelentes profissionais, não está isso em questão. E continuam a ser - agora conheço-os ainda melhor – aí não houve grandes constrangimentos, porque as diretivas estão estabelecidas pelos diplomas legais, não havia muito a fazer.

Investigadora: O ano letivo começa com normalidade, podemos dizer?

Diretor: Digamos que sim, eu percebo o que quer dizer. Houve sempre uma preocupação da minha parte em não criar quaisquer tumultos, e do Conselho Geral também não. As pessoas a certa altura também perceberam que era preciso cultivar alguma tranquilidade e serenidade. Os constrangimentos tinham advindo exatamente da dissolução e da constituição de novos órgãos – “e quem é que se elege agora para novo Coordenador de Departamento, quem é que fica e quem é que não fica?” - mas depois todos arregaçaram as mangas e aceitaram, mais uma vez, como é típico das escolas, mas com muitas desconfianças!

O Ministério [da Educação] surpreende-nos ciclicamente com estes cenários, mas a certa altura os docentes ainda vão acreditando que é preciso andar e é preciso ter um clima de tranquilidade nas escolas, mas com grandes feridas internas... Um processo de fusão que ninguém entendeu! Ninguém descortinou vantagens num processo desta natureza!

Criaram-se constrangimentos de enormes grupos de trabalho, deslocações dos professores a dar aulas de um lado e de outro com percursos de quase 15 km, com realidades e filosofias de trabalho que foi preciso compatibilizar, agora como se fazia um bom trabalho e as pessoas eram responsáveis quer de um lado quer do outro, as coisas foram algo facilitadas nesse sentido. Ainda hoje estamos num processo de ajuste de procedimentos, e que estamos a aferir ainda! Não é fácil!

A Escola \_\_\_\_\_ tinha naquela altura 42 anos, era uma escola com uma identidade própria, com uma história, com um funcionamento muito personalizado, muito familiar, muito virado para as preocupações dos alunos, em que os alunos eram todos alunos não eram números. E, de repente, somos confrontados com uma estrutura de 1650 alunos que, ainda que não sendo das maiores, coloca-nos perante alguma impessoalidade.

Investigadora: Como é que foi comunicada aos docentes do seu Agrupamento esta notícia de que acontecera a agregação?

Diretor: Quando eu saí da reunião de Coimbra, transmiti aos meus colegas, transmiti no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico. Não me recordo agora, mas penso que fiz uma reunião geral de professores e de funcionários para lhes comunicar, divulguei a toda a comunidade, à Associação de Pais, daí todos tomarem diversas posições em todos os órgãos: fizeram abaixo assinados, fizeram textos pediram audições ao Governador Civil da altura- que não as concedeu- houve da minha parte uma informação porque importava era avançar, partilhar a preocupação, e manter as pessoas informadas da situação.

Investigadora: Quais foram os principais receios que os professores manifestaram?

Diretor: Todas as mudanças encerram em si próprias incertezas: “agora o que é que se vai seguir?” não poderei falar por todos os professores...

Investigadora: Mas aquilo que lhe foi sendo comunicado?

Diretor: Os professores não viam nenhuma vantagem no processo! Os professores não compreenderam, ninguém compreendeu, nem os professores individualmente, nem os órgãos, nem as estruturas... Não houve trabalho da tutela para explicar o que quer que seja, é bom que se diga, para tentar consensualizar o processo.

Porque se nos dissessem “isto é por razões financeiras”, podíamos discordar, mas pelo menos havia uma razão. Tentou encapotar-se esta razão... isto foi claro, este argumento nunca foi apresentado. “Rentabilização de recursos”, sim, penso que até é uma razão que está na Resolução nº 44/2010, diz qualquer coisa como isso... cumprir o desiderato da escolaridade obrigatória, a articulação entre ciclos... que a nós não se aplicava porque nós tínhamos a articulação desde o Pré-Escolar até ao 9º ano.

É que esta foi uma Escola Básica Integrada, volto a insistir, a funcionar com todas as estruturas dentro do mesmo complexo – as escolas por todo o país tinham um edifício aqui outro ali, algumas até distando mais de 1 km uma da outra. É um edifício, um complexo, uma escola normalíssima! Com todas as estruturas a funcionar dentro do mesmo complexo. Ninguém percebeu!

E há agrupamentos que não agruparam desde o 2º ciclo ao 3º ciclo, há agrupamentos que não estão agrupados nesta filosofia. Portanto a questão dos cumprir os 12 anos da escolaridade obrigatória é uma questão que não cola! Não faz sentido, está a perceber?

Investigadora: Como é que descreve a sua relação com as estruturas pedagógicas, com os Departamentos Curriculares do seu Agrupamento antes da agregação?

Diretor: Tranquilíssimas, excelentes, comprometidas, empenhadas, a correrem muito bem, quer em torno do projeto educativo, quer em torno do projeto de intervenção do Diretor...

Investigadora: De proximidade?

Diretor: Com proximidade, com uma forte empatia – estamos a falar antes da fusão... Com ótimos resultados.

Investigadora: E depois?

Diretor: Bem... eu fiz parte do Conselho Pedagógico, estava lá por convite, não opinava, não votava, como era óbvio, mas tenho de dizer a verdade: todos os elementos eram empenhadíssimos. Nunca foi perceptível que algum dos membros do Conselho Pedagógico, fruto da nova orgânica, deixasse de se envolver menos por causa da fusão, diria que em alguns caso, até mais. Daí, pedagogicamente, os professores foram extraordinários na resposta, na colaboração, no envolvimento, porque perceberam que passava por eles muito da possibilidade de resolver problemas entre colegas. Aí devo dizer que foi extraordinário!

Investigadora: Podemos dizer que tiveram uma espécie de espírito de missão?

Diretor: De missão, de causa: “Já que estamos neste processo, vamos minimizar tudo o que possa prejudicar as nossas relações, e vamos fazer tudo o que pudermos para o potenciar”. Foram extraordinários os professores!

Investigadora: Neste momento conhece pessoalmente todos os professores do Agrupamento?

Diretor: Sim.

Investigadora: E acha que este é um fator importante no exercício da liderança?

Diretor: Eu acho que é fundamental! Penso que quem nos superintende não sei se tem essa mesma leitura. Penso que é fundamental termos relações com esses professores, aliás, semanalmente, estamos a visitar uma escola, eu conheço-as quase todas por diversas razões - também porque sou autarca, e fui autarca com maiores responsabilidades - conheço o concelho como os dedos das minhas mãos, se calhar hoje conheço 90% dos pais dos alunos deste Agrupamento! Da outra escola conhecia 100%, conhecia-os todos, muitos dos problemas resolvia-os pelo conhecimento que eu tinha das famílias, antes de serem problemas muitos deixavam de o ser, porque havia um contacto e havia um conhecimento privilegiado.

Com os docentes também é isso, a questão da proximidade. Eu acho que a Pedagogia é muito isto, é a proximidade, conhecermo-nos minimamente, termos relações, percebermos quem está no Agrupamento, os professores, conhecermos as suas angústias, os seus problemas, as suas dificuldades, as suas potencialidades, as suas competências, isto é que é viver Agrupamento e ser Agrupamento...

Investigadora: Há um esforço acrescido, ou não? O universo é maior...

Diretor: Há, há. E tem de ser fazer um esforço acrescido... na gestão...Aqui há dias compilei a legislação...

Investigadora: Eu digo um esforço acrescido nessa vontade de lidar pessoalmente com os professores, tendo passado de um universo de 40 para 210...

Diretor: Não era de 40, era de 60...

Investigadora: A disponibilidade tem de ser...

Diretor: Se fizer uma repartição... Num ano em que saiu de legislação relacionada com as escolas, eu devo ter aqui dez páginas de legislação relacionada com as escolas só no ano de 2012... só para digerir e assimilar a legislação, que tempo é que fica para novas iniciativas, para novos projetos, para pensar um bocadinho mais além, para ser proativo, para ser empreendedor, para estar atento – conjugando isto com a crise económica e social que estamos a viver – estar atento a todos estes fatores, as coisas potenciam-se em situação de ocupação das nossas horas.

Aliás a minha equipa, quer a SubDiretora, quer as três Adjuntas, não fazem o que muitas vezes acontece [noutras escolas]. Não há dia livre aqui, trabalhamos em média das 8h30 da manhã às 8 da noite, sete horas todos os dias, todos! – estão aqui ao lado a trabalhar, toda a gente – e digo-lhe, para termos as coisas minimamente, minimamente em ordem, é muito difícil.

Como lhe disse há bocado, [pondo a mão numa pilha de documentos] isto vai para casa hoje para reanalisar, com muito trabalho porque as solicitações são muitas, a legislação é inúmera, as mudanças... não nos deixam... nós estamos a assimilar uma coisa, a mudança está a acontecer do outro lado. Repare que nos últimos cinco anos tivemos quatro ECDs [Estatuto da Carreira Docente], o Estatuto do Aluno saiu no dia 5 ou 6 de setembro - com implicações fortíssimas - só ontem ou anteontem terminou o processo do que faltava ainda de legislação para avaliação do desempenho [docente], portanto é tanta coisa a mudar todos os dias que fica pouco tempo para conhecer as pessoas, para conversar com elas, para acompanhar a realidade as escolas.

Investigadora: Mais ainda num agrupamento de grandes dimensões?

Diretor: Tudo se complica!

Investigadora: Acha que em resultado de tudo isto que temos vindo a conversar, foram afetados os níveis de confiança mútua entre o Diretor e os docentes?

Diretor: Eu acho que os docentes têm dado ao longo dos anos uma resposta extraordinária. Eu acho que os docentes, que têm sido tantas vezes maltratados na comunicação social... os docentes têm de ser pais, professores psicólogos, conselheiros sentimentais, e têm de ser tudo! E por vezes são na praça pública, eu diria mesmo, maltratados, desvalorizados, desprestigiados, ainda que os estudos quando são

realizados – e que eu penso são científicos – colocam sempre os professores no topo daqueles que merecem maior confiança.

Agora, os professores sempre deram provas, e mais uma vez de grande voluntarismo, de grande vontade de se envolverem na causa, na sua missão, e têm sido extraordinários! Eu sou particularmente testemunha disso, porque estou a gerir um mega agrupamento há um ano e dois meses, ainda que viva cá no concelho e conheça muitos professores, não era a minha escola (eu era efetivo na outra Escola) ... e tenho visto é uma resposta... claro, o meu estilo de liderança é um estilo que se bate muito pela delegação de competências, e a promoção de autonomias. Acho que não é possível gerir uma instituição desta envergadura, e com esta dimensão, nem é desejável, sem autonomia partilhada vs. responsabilização, como é óbvio.

As nossas estruturas intermédias nunca foram preparadas para isso. Temos um sistema altamente centralizador e centralista, que muitas vezes nos acenou com desconcentração a dizer-nos que era descentralização, e as nossas estruturas intermédias não estão ainda totalmente preparadas para assumir as competências que têm. Hoje os Departamentos têm uma força, uma importância e um relevo preponderante num Agrupamento!

Aquilo que eu tento, e aquilo que eu promovo é um bom relacionamento, que faça com que as pessoas gostem de vir para a Escola, sejam felizes - pese as dificuldades todas que nos afetam, e tento estar à margem das questões judiciais, [as questões judiciais] não são debatidas aqui comigo, não são. Eu estou aqui é para trabalhar, para fazer o melhor com serenidade, com tranquilidade, pelo meu concelho, mais até do que pelo Agrupamento.

Tenho tido uma resposta extraordinária, diria com mais expectativas do que eu podia julgar, mas sabendo eu da generosidade e da disponibilidade que os professores têm para a causa da educação, eu diria que muito do trabalho e do percurso que temos ainda para realizar está desenhado.

Acho que o Agrupamento hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo, mas deve-se efetivamente à massa humana que temos à nossa frente, e com a qual trabalhamos. E acho que temos conseguido formar uma equipa que começa a dar sinais de grande coesão, e começa a dar sinais de ter já uma linha de orientação.

Agora a história é que o vai dizer, daqui a meia dúzia de anos quando se olhar para trás é que se vai realmente avaliar. Isto é uma perceção agora daquilo que eu estou



a sentir. Estou-me a sentir muito bem – quando digo estou-me a sentir bem, é porque vejo que as pessoas estão a reagir muito bem, quer nas nossas atividades mais festivas, culturais, lúdicas, nós temos uma gala da educação com um envolvimento brutal, que distingue os melhores alunos, com um envolvimento assinalável de docentes e não docentes ...

Investigadora: No final do ano?

Diretor: No início do seguinte... e temos um Festival de Música no final do ano de alta qualidade; durante a semana, é rara a semana, em que não há três ou quatro ou cinco iniciativas – se for ver à nossa página vai verificar isso mesmo – de grande qualidade, quer com historiadores, quer com pessoas das forças militares e militarizadas, de segurança, promoção da cidadania, do desenvolvimento integral, ganhámos vários prémios em questões ambientais...

Investigadora: Portanto, o Plano Anual de Atividades é um plano participado?

Diretor: Rico, participado, envolvente...

Investigadora: A esse nível não nota diferenças?

Diretor: Não noto diferenças porque vejo as pessoas muito envolvidas... nós estamos a construir um novo paradigma... ainda há muitas coisas por resolver, por exemplo, a forma de fazer veicular a informação... Acho que é importante e a comunicação dentro do Agrupamento é uma questão que ainda está a ser aferida. Há coisas que ainda não funcionam tão bem como desejávamos, porque há uma filosofia que também parte da liderança, e as pessoas precisam de me apreender. De apreender a minha filosofia, e a filosofia que está subjacente ao meu projeto de intervenção, agora tenho que dizer que me sinto confortável, confortável porque as coisas estão a correr muito bem. Sinto-me mesmo muito honrado por estar à frente do Agrupamento, porque vejo uma resposta de muita qualidade.

Investigadora: Acha que esta resposta de envolvimento foi a resposta encontrada em termos positivos por reação às condições adversas?

Diretor: Não sei, penso que a nossa equipa diretiva tem características muito assertivas, muito construtivas, muito de olhar para a frente, muito dinâmica, está com muitas iniciativas. Estamos todos a trabalhar... a coesão vem efetivamente de muitos fatores; um deles será a liderança, que está muito coesa, está muito empenhada e a trabalhar muito bem; tenta informar, explicar, dialogar, promove a informação. É uma liderança proactiva, é uma liderança aberta.

Hoje temos aqui estas duas portas fechadas [as do gabinete, para a realização da entrevista], mas o normal é estarem abertas. Vem um funcionário, um pai, vem uma mãe – um grande trabalho com a Associação de Pais fantástico, temos uma Associação de Pais fantástica! Promove... Ainda a semana passada tínhamos cá tido a Dr<sup>a</sup> Clara Abrantes a falar-nos de “caderno de encargos para um educador”, esta semana tivemos cá o Jorge Rio Cardoso a falar-nos de um manual de métodos de estudo. Temos “N” iniciativas.

A nossa página, quando tomámos conta do Agrupamento, estava completamente parada. Há alturas em que temos picos, consoante as iniciativas, estamos a falar de página, não de “Facebook”, deve ter uma média por dia de 300 visitas, o que será sempre algo a distinguir para uma página, não é um “Facebook” onde as pessoas vão deixar uma mensagem. As pessoas vão sabem que lá há novidades, que há aspetos importantes que importa consultar, eu acho que é um fator... posso dizer-lhe [olhando para o computador] que hoje já foram 129 pessoas e ontem 316.

Não colocamos cá tudo, nem podia ser... apesar de termos um pequeno gabinete de comunicação, para tratamento de informação, hoje no Diário de Coimbra temos uma notícia também. O normal é termos notícias todos os dias ou num lado ou no outro, para mostrar aos nossos alunos o que se vai fazendo.

Esta [apontando para o computador] foi na sexta feira passada o corta-mato, tivemos cá na segunda feira a Dr<sup>a</sup>. Nilza Sena [deputada do PSD na Assembleia da República] no Parlamento do Jovens, hoje tivemos a eleição para o Parlamento dos Jovens ... as pessoas estão comprometidas, temos conseguido comprometê-las, e elas têm respondido de uma forma fantástica!

Investigadora: Falando em comunicação, e já percebi que é uma preocupação sua enquanto Diretor, houve necessidade de alterar as formas de comunicação entre o Diretor e o corpo docente?

Diretor: Não sei, não sei, porque não conhecia exatamente a outra forma de comunicar aqui. No outro Agrupamento, quando havia um assunto demasiado importante chegava a fazer gravações da minha imagem, com uma câmara de filmar, e punha-as na página [do Agrupamento], para que as pessoas me vissem, e percebessem o importante de eu querer chegar às pessoas.

Temos mailing lists, por exemplo, queremos chegar a uma turma do 9º “não sei quantos”, temos uma lista de distribuição para aqueles pais todos (para os que têm, não é?). Para os professores, eu distribuí agora a Lei do Orçamento de Estado (que veio mexer muito com as Escolas como saberá; por exemplo, colocando algum paralelismo entre a Segurança Social, nos primeiros três dias quem estiver de atestado médico não ganha nada) ... temos listas para todos os docentes e não docentes.

Utilizamos os mais diferentes tipos... temos o Moodle... Eu, no outro Agrupamento, recorria ao Moodle para fazer inquéritos de satisfação, para saber como é que estava a funcionar o refeitório, etc. andamos a pensar num, que já está alinhavado, com a escala de Likert, para fazer uma análise, um estudo sobre a gestão, sobre a Direção, como é que vêm a gestão, de uma forma positiva, negativa, o que é que poderemos corrigir, melhorar, para nós também termos uma perceção do nosso trabalho, para irmos avaliando o nosso trabalho.

Utilizamos tudo o que é possível, seja na página.... Aliás estamos para criar na página o que já tínhamos no outro Agrupamento – apesar de tudo, o outro tem outra página, tem um link daqui que remete para a outra – quero criar o placard da sala de professores, quer dizer, um professor não tem de estar na escola para ver o que está no placard; tudo o que é colocado na sala de professores, aparece no placard da página. Posso dizer-lhe, para além dos vários clubes, das várias ementas das escolas (temos três grandes pólos, um Centro Educativo com 12 turmas, 240 alunos, a Escola Ferrer Correia e a Escola José Falcão), no sentido de divulgação, de comunicação com a comunidade, todas as minutas de todos os Conselhos Pedagógicos estão disponíveis, como forma de aproximação à comunidade.

Investigadora: Todos os professores têm acesso, toda a comunidade tem acesso a estas minutas?

Diretor: Todas as pessoas, você pode ter acesso se quiser! Está na página! Lê aqui a minuta, tem acesso ao que de mais importante se realiza na Escola, também em termos pedagógicos. Esta questão da informação é uma questão que estamos a privilegiar no relacionamento, quer com alunos, quer com professores.

As pautas, os resultados da avaliação do 1º período, e por aí fora, ... as festas que se fazem, as exposições, fizemos um musical de Natal que foi extraordinário... Ação Social escolar, faturas de livros, etc., acabam por estar ali.

Qualquer pessoa do Norte a Sul do País, da China, pode consultar a página. Repare, estamos a falar de uma escola que tem 1600 alunos, com trezentas e tal visitas por dia, de algo que não se deixam mensagens, não se fazem “likes”, nem mandam beijinhos, portanto, é um número muito assinalável de visitas. Ora a pessoa só vai lá se houver algum interesse, se houver alguma informação, quer em divulgação de atividades..

Investigadora: Que tem interesse na vida da escola. O que está aí [na página] é a vida da Escola, o que se passa na Escola.

Diretor: Exatamente.

Investigadora: O Conselho Nacional de Educação publicou em novembro de 2012 uma Recomendação, a Recomendação nº 7, e a dada altura dizem e passo a citar “vários Diretores de escolas/agrupamentos testemunharam no CNE que se sentem cada vez mais sós e que este isolamento tem crescido com o encaminhamento de todo o conjunto de relações entre os níveis central e local para o frio e impessoal mundo da eletrónica”. Concorde com esta afirmação?

Diretor: Isso é! Concorde com isso! Estamos a falar do relacionamento com a tutela! A minha filosofia de trabalho e forma de liderança, que é partilhada, numa base de partilha e de autonomia: conferir mais autonomia às estruturas, mas uma autonomia com responsabilização, prestação de contas, com avaliação. Eu não vou analisar a frase em si, porque a frase também pode querer dizer muitas coisas.

Mas eu acho que as nossas relações com a tutela são cada vez mais impessoais, do mundo da eletrónica como diz aí. Eu tenho várias coisas para preencher ... não sei se isso é bom nem se é mau, não estou preocupado com isso.

Eu queria era mais autonomia! Queria tomar decisões e não posso! Eu gostava de ter intervenção na seleção de professores, gostava! Para depois, passado um ano, ou dois ou três, eu poder demonstrar por que é que isso é importante! Gostaria era que a tutela pudesse definir cada vez mais referenciais nacionais, mas que depois permitisse às escolas desenvolver esses referenciais desenvolvendo a sua autonomia, sendo depois responsabilizados por essa autonomia: “se o senhor quis autonomia, nós demos-lha, agora mostre lá o que é que fez com essa autonomia!”.

Nós andamos muitas vezes a enganarmo-nos uns aos outros, falamos muito em autonomia, autonomia, autonomia, mas depois quando no-la querem dar, nós não a queremos! Preferimos que todas as ordens venham de Lisboa, porque pelo menos retiram-nos uma preocupação, nós fazemos o que eles estão a mandar! Temos responsabilidade no sentido em como as executamos [as ordens]. Nós temos autonomia nos últimos anos, para decidir o que eles mandam!

Eu não tenho autonomia – ou se tenho e se a exerço até posso incorrer num procedimento judicial, que me traga chatices – em certas áreas. Nós estamos habituados a dizer que não temos autonomia, mas depois quando no-la dão em alguns aspetos, nós não a queremos. Agora, por exemplo, “o senhor tem autonomia para começar as aulas no dia 14 de setembro”. Isso não é autonomia nenhuma, isso é para cumprir o regulamento! “pode ter professores a fazer coadjuvações”.. Isso não é autonomia, é cumprir o que vem na lei! Nós temos é legislação a mais, como lhe disse há bocadinho, tenho ali dez páginas de legislação em Times New Roman, tamanho 10, toda relacionada com as escolas. É humanamente impossível uma Escola digerir toda a legislação – se quiser dirigir uma escola – não se faz mais nada! Isto é que é preciso repensar!

E é preciso repensar – repensou com certeza – o 769-A/76 foi um diploma organizacional da Administração e Gestão das Escolas, depois houve aqui pelo meio, meia dúzia de diplomas... vou-lhe só referir o 172/91, que foi só aplicado a algumas escolas piloto. Depois temos aquele que para mim é o grande diploma, que é o 115-A/98 – muita gente percebeu que seria a antecâmara do 75/2008. Mas repare, estamos a falar de 10 anos depois!

Houve algum tempo para que se assimilasse, para ser posto em prática, mas mesmo assim, este diploma não foi avaliado em todas as suas amplitudes! Os contratos de autonomia que ele previa, penso que foram assinados vinte ou vinte e um...

Investigadora: Cinquenta, penso eu...

Diretor: Pronto! Uma minoria! Isto serve para dizer o quê? Qualquer dia vem mais alguém, volta a questionar o 2008 [decreto-lei nº 75/2008] e voltamos a outro, a seguir vem uma resolução de Conselho de Ministros, e já se fala que agora ....

Nós temos agrupamentos no distrito de Coimbra que ainda não têm Secundária! Já se fala que serão absorvidos por outros agrupamentos limítrofes com Secundária. O que quer dizer que nós poderemos ser novamente agregados, desta vez a Penela, que não tem Secundária! As pessoas aparentemente pensam “porreiro... agora vou ser Diretor de um mega agrupamento que até tem dois concelhos!” Eu não vejo aí grandes vantagens nisso, a não ser, mais uma vez, a perspetiva economicista, de gestão dos professores. Porque os professores depois têm de se deslocar possivelmente entre três agrupamentos...

Investigadora: Tem muitos professores nessa situação?

Diretor: Tentamos minimizar ao máximo essa situação ... não temos muitos, temos aí quatro ou cinco, agora não sei de cor. Mas na elaboração dos horários tentamos que isto seja o mínimo indispensável!

Agora, nós precisamos de tranquilidade nas escolas. Repare, os exames do ensino básico e do secundário mudaram, a avaliação mudou, saiu tudo em cima das avaliações do Natal as alterações à avaliação, a questão dos projetos curriculares de turma, agora já não são, já são planos de acompanhamento... isto tudo... quando começamos a digerir e a assimilar procedimentos, tudo se altera! Tudo o que era válido ontem, hoje deixou de ser válido. As escolas vivem em grande turbulência.

Tudo isto exponenciado pela situação económica, de crise em que vive o país, pelos cortes com que somos confrontados diariamente... nós somos todos chefes de família, temos filhos, somos pessoas que têm os seus familiares e amigos, também temos pessoas doentes, também temos pessoas com problemas ... é a vida!

Mas tudo isso conjugado faz neste momento dos professores... – que tem que aturar os filhos que desaguiam na Escola...desaguiam todos os problemas da sociedade, não é só alimentares, é indisciplina, é a falta de dinheiro – hoje eu diria os professores são uns heróis, têm uma tarefa ciclópica pela frente, eu diria mesmo olímpica, em resistir.

Eu digo-lhe, em particular neste agrupamento, presto a minha homenagem aos meus professores e aos meus funcionários – para além da situação, de que já se apercebeu, de gestão que eu tento que não interfira em nada, não é discutida por nós cá dentro, portanto vamos considerar que não existe – trabalhamos como se estivéssemos aqui nos próximos mil anos, com tudo o de metafórico que isto quer dizer... mas com as mudanças que se avizinham, os professores deixarem de ter redução da componente letiva, os professores não terem tempo para conversar uns com os outros! Como é que um professor pode “checkar” os seus procedimentos, não há tempo para nada....

Investigadora: E essa é uma componente importante do exercício da docência.

Diretor: Fundamental. E outro desafio que agora vamos ter de gerir na liderança é o de gerir emoções, dificuldades, relações humanas... as pessoas são humanas, são cidadãos com todos os problemas inerentes, de forma que isto vai ser um desafio!

Investigadora: As convocatórias são dadas a conhecer através do mail, da plataforma Moodle, e em que condições são feitas as reuniões gerais?

Diretor: Eu ainda não fiz nenhuma. Uma reunião geral com 208 professores era improdutiva.

Investigadora: Não é uma reunião.

Diretor: Não é uma reunião, quando muito, fazem-se reuniões por ciclos. Mesmo no início do ano, quando é necessário dar orientações, quer do Pedagógico, quer da gestão, para debater alguns assuntos, as reuniões são feitas parcelarmente. Nem temos condições logísticas para reunir 208 professores, nem seria produtivo.

Tentamos produzir as reflexões no Conselho Pedagógico, ou quando é no início do ano, com reuniões mais abrangentes fazemos por Departamentos, por exemplo, três Departamentos primeiro, depois paramos, e depois faz-se com mais três.

Investigadora: Em vez de sair facilitada a tal articulação que é preconizada pela Resolução nº 44, acontece exatamente o contrário. Essa articulação é muito mais dificultada.

Diretor: Como é óbvio, torna-se mais difícil porque passar uma linha de orientação única e exclusivamente, bem direcionada, é mais complicado.

Investigadora: Considera que nessas condições a comunicação pode ser reduzida à transmissão de informações?

Diretor: Eu considero duas coisas: que ela pode ser muitas vezes reduzida à transmissão de informação sem a necessária reflexão e análise, admito até que pode até ser truncada, algo adulterada – eu não tenho sentido muito – a mensagem pode não ser sempre acolhida em momentos distintos da mesma forma. Pode criar equívocos, claro que pode.

Investigadora: Com que frequência e como reúnem os Departamentos Curriculares?

Diretor: Mensalmente e, sempre que é necessário, extraordinariamente. Por exemplo, quando estamos a falar da produção dos instrumentos de avaliação, até reúnem com mais frequência. O Coordenador reúne com os Subcoordenadores; há Pedagógico, na semana a seguir, reúnem com os Subcoordenadores, e então reúnem os grupos disciplinares.

Investigadora: Alteraram-se as condições para os professores desenvolverem um trabalho articulado, do ponto de vista pedagógico?

Diretor: Há bocado já me colocou uma questão que me fez lembrar isso. Vou só fazer uma incursão durante um minuto. Nós às vezes lembramo-nos do sistema europeu, designadamente da Finlândia, esta questão vem sempre à baila – agora fui eu que a trouxe – mas eu já fiz um estudo no âmbito do Doutoramento em Salamanca, sobre o sistema educativo de alguns países, e não nos deixemos enganar: a Finlândia, por exemplo, os alunos nos primeiros seis anos de escolaridade, aprendem apenas o básico, a ler, a escrever, aquilo que é nu e cru, aquilo que é estrutural, quando nós andámos aqui muitos anos a seguir outros caminhos... isto é só para dizer que às vezes dizemos que na Finlândia é que é bom, e depois não conhecemos a realidade dos países.

Aqui é um pouco o mesmo. As estruturas existentes trabalham, fazem um trabalho extraordinário, a sua dimensão alterou-se significativamente por força do aumento do número de docentes, com todos os problemas daí decorrentes. Uma equipa



que tenha vinte é diferente de uma equipa que tenha cinco ou seis ou sete! Vou-lhe dar um exemplo. Quando são as reuniões de avaliação do 1º Ciclo, nós temos cerca de 30 professores do 1º Ciclo! Se formos aplicar que todos têm de aprovar as atas de todos os professores, à terceira já ninguém se lembra do que leu na primeira, nem do que se leu na trigésima. As circunstâncias ampliaram-se, e portanto é preciso agora encontrar formas de minimizar as consequências dessas grandes dimensões.

Os professores são generosos, contestam, reclamam, mas sabendo que a educação é uma causa, é questão de missão, tentam encontrar espaços e mecanismos de convergência para contornar as dificuldades que diariamente lhes são colocadas, seja pelas novas dimensões, seja pelas novas realidades, e adaptam-se a elas! Nós, como seres humanos, temos uma grande capacidade de adaptação, agora é preciso perceber - e a História o há de dizer, e outros estudos hão de dizer- dos custos que isto vai ter no futuro.

Investigadora: Em termos humanos? Em termos da qualidade da relação pedagógica entre o professor e os alunos?

Diretor: Em termos humanos também! Deixamos de ter tempo para cultivar um clima de escola com base nas relações humanas. Tornamos o sistema muito mais impessoal, porque não há tempo! Um sistema quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!

Nas reuniões, as pessoas tenderão a cumprir os formalismos legais, até porque eles mudam todos os dias! Primeiro, têm que os estudar, segundo, têm que os digerir, depois têm que os confrontar com os outros colegas, e tudo isto leva um tempo enorme a ajustar e a afinar. As pessoas não têm tempo para conversar, vão à sala de professores, tomam um café, e têm pouco tempo para conversar! Antigamente resolviam-se muitos problemas na sala de professores; falava-se do aluno A, do aluno B, do aluno C... agora imagine se ainda nos obrigarem a trabalhar mais horas e menos tempo para reflexão, nós tornamo-nos quase autómatos...

Investigadora: Prestadores de serviços?

Diretor: Vamos dar aulas! Na verdadeira aceção da palavra, vender aulas aos alunos. É quase como ligar ou desligar um interruptor. E vamos ver no futuro, o tal professor que muitas vezes conhecia a família, que tentava ajudar o aluno num problema familiar, que tinha tempo para ficar a conversar com o aluno... mesmo esta questão dos blocos, o professor dá uma aula de noventa minutos, e vai logo a seguir para outra, sempre a andar, não tem tempo para tirar uma dúvida a um aluno no corredor, para estar mais 2 minutos ou 3, estas questões todas... e leva para casa cem ou cento e vinte testes para corrigir, e depois ainda tem de fazer pedagogia diferenciada, e fazer dois ou três testes adaptados aos alunos que tem.

O professor hoje é envolto numa máquina, com os pais e a comunidade com os olhos nele e nas escolas e na sua prestação ... e portanto se o aluno não tira [boas] notas a culpa é do professor, se o aluno se comporta mal, a responsabilidade é da escola, se o aluno não aprende, a escola não está lá a fazer nada, e portanto tudo é imputado à escola.

As escolas devem ser locais de alguma tranquilidade e nos últimos anos não temos tido. Não temos tido espaço para construir... nós sabemos que o mundo é dinâmico e está em transformação acelerada, mas as escolas têm de ter tempo para digerir as normas, para ajustarem as normas à sua realidade, e serem proativas desenhando novas formas de funcionamento, e não está a haver espaço para isso.

Investigadora: Estão a ser desumanizadas as relações humanas entre os professores?

Diretor: Estão, estão. Estão a ser impessoalizadas.

Investigadora: Houve mudanças na atitude dos professores relativamente à construção do Projeto Educativo do Agrupamento?

Diretor: Eu quero crer que não, pelo seu profissionalismo. De forma visível não noto. O projeto Educativo foi muito partilhado com toda a comunidade, foi a minha Direção que em novembro lançou logo o Projeto Educativo, e houve grande envolvimento de todas as partes, estou muito satisfeito.

Investigadora: Relativamente ao grau de envolvimento e de participação dos professores na vida da Escola já me disse que é bom.

Diretor: Ótimo, ótimo! Muito bom.

Investigadora: No que diz respeito às tradições da Escola, por exemplo, a Ceia de Natal, a Festa de Natal...

Diretor: A Ceia de Natal é um bom exemplo, porque o número de participantes este ano aumentou em relação ao ano passado, o que é muito bom.

Investigadora: Há um maior sentimento de pertença?

Diretor: Não sei se é, mas houve pelo menos uma vontade de demonstrar que estamos todos juntos no mesmo processo. Nós na Ceia de Natal também homenageamos quem se reformou nesse ano; o ano passado não homenageamos ninguém, pelos motivos que lhe disse...Este ano homenageamos onze pessoas, foi uma festa linda, muito calorosa, muito positiva!

Investigadora: Reconhece algum benefício para o Agrupamento e para a comunidade educativa, em resultado da criação deste agrupamento de grandes dimensões ou, no geral, dos agrupamentos de grandes dimensões?

Diretor: Eu tenho uma filosofia de vida que é fecha-se uma porta e abre-se uma janela. E na Educação não vale a pena andar consecutivamente a fechar portas... e não querer abrir algumas janelas. As duas Escolas estavam a trabalhar bem, o concelho de \_\_\_\_\_ no campo educativo estava a trabalhar bem, muito trabalho de muita inter-relação com a Câmara, com as autarquias todas, no conjunto das freguesias - aliás houve uma renovação do parque escolar fantástica no concelho de \_\_\_\_\_! Construções de raiz, esta escola foi toda nova, a Escola \_\_\_\_\_foi toda nova, o Pré-Escolar também, com salas de refeitório, bibliotecas, e isto também é importante, não é? Houve uma grande dinâmica de melhoria do parque escolar. Nós já tínhamos, há muitos anos, no outro Agrupamento aquilo que hoje chamam as AECS [atividades extracurriculares para o 1º Ciclo]... no âmbito da Música e da Educação Física; já havia boas dinâmicas no concelho.

Agora, acho que a troca de conhecimentos, de experiências, de procedimentos, nos podem enriquecer ... e estão-nos a enriquecer. As escolas tinham procedimentos institucionalizados bons, dum lado e do outro, e que foi possível compatibilizar. Portanto, há pontos de convergência, que no futuro nos permitem desenhar novas formas de funcionamento.

Mas eu temo, que nos próximos anos, se vem alguém fazer mais alguns estudos sobre estas questões encontre muitas debilidades.

Repare, volto a dizer-lhe, hoje um pai de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, que me encontrava na Escola \_\_\_\_\_, que tinha um contacto comigo com quase total disponibilidade, agora é mais difícil; muitas vezes podem ficar confusos, sem saber se se hão de dirigir à escola sede ou ao outro Agrupamento: “quem é o responsável? onde é que me dirijo?”... as coisas diluem-se muito mais.

Eu não vislumbro grandes.... A vantagem que eu vejo é eventualmente pedagogicamente— não tenho hoje esta perceção, não tenho! Admito que pedagogicamente, com a partilha, até porque são mais pessoas a pensar, podemos desenhar outros procedimentos, não sei se melhores ou piores, porque havia bons procedimentos no concelho.

Agora, com professores a andarem de um Agrupamento para o outro, com turmas com muito mais alunos – financeiramente do ponto de vista dos recursos humanos haverá poupança - os assistentes operacionais a serem mobilizados de um lado para o outro, nos sítios em que fazem mais falta, tudo isso com as implicações humanas que daí decorrem.

Eu seria tentado a dizer que não vejo hoje ainda sinais de que se esteja a trabalhar melhor em mega agrupamento do que antes. Não vejo. Vejo ainda muitas questões entre as secretarias para compatibilizar... acho que as questões pedagógicas, ainda assim, foram as que conseguimos ultrapassar mais depressa, porque dependem dos docentes e da sua diligência, do seu empenhamento, do seu profissionalismo – todos querem que as coisas corram bem, há um esforço suplementar para que elas se vençam.

Agora, não creio que se esteja a trabalhar melhor na relação com os alunos, não é quer dizer que se esteja a trabalhar mal, mas era suposto haver uma melhoria, e eu desconfio que não há. Todos os professores, de uma forma geral têm mais alunos, se têm mais alunos têm mais testes para corrigir, mais alunos quem dar resposta, mais problemas para resolver com eles.

Eu não vejo sinceramente que não sejam mais do que razões económicas, financeiras, de custos – que não é um fator displicente, como é óbvio! Não vejo, tirando as questões que podem abrir alguma dinâmica, partilha, de evolução, de troca de experiências no campo pedagógico, admito que comecem a ser integradas na construção de uma nova forma de atuar. Mas não é evidente como era antes! Não se diz “valeu a pena fazer isto...”

Investigadora: Se lhe fosse dado a escolher, ao contrário do que aconteceu no passado em que lhe foi imposta esta mudança, entre a realidade que tinha antes e esta...?

Diretor: Essa pergunta, eu percebo-a mas não a formularia assim... porque há já um trabalho construído de futuro, mas penso que o paradigma que estava em funcionamento não era pior, não era pior.

Investigadora: Como é que vê o futuro da Escola à luz deste modelo de administração e gestão?

Diretor: Como dizem os próprios blogues... andam por aí a dizer que estas estruturas vão crescer ainda mais, e qualquer dia estaremos não a falar de mega mas de hiper estruturas, de estruturas ainda maiores e até se fala na privatização... e na profissionalização das gestões, tirando-lhes todo o seu carácter relacional.

Serão geridas como outras instituições, como a Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim! As escolas têm uma grande dose de relação, muito do seu sucesso assenta nas relações, nas relações humanas, num clima de escola positivo, em que as pessoas se sintam felizes por vir trabalhar para a Escola, e não [pensarem] “eh pá, lá vou eu outra vez para a Escola...” – que isto não exista!

Temo isso, que as escolas se transformem em locais mecânicos, que se submetam às ditaduras dos números e às ditaduras financeiras, é isto que eu temo, e isso vai ter com certeza implicações nas características dos nossos alunos.

Há uma corrente da Educação que defende a educação para o belo, para o estético, para o bem-estar, para a alegria, para não sermos doentes, para não andarmos todos a tomar Prozac...

Andamos a promover o desenvolvimento integral, equilibrado, e depois não temos tempo para ouvir os nossos alunos, não temos tempo para sermos felizes, para conversar com o colega. Se realmente todos passarmos a dar 25 horas de aulas, e se acabarem com um conjunto de projetos, a tal dinâmica com a comunidade está a ir toda por água abaixo! E isso preocupa-me muito.

A comunidade tem de dizer o que é que quer da sua Escola. Se quer uma escola autómata, em que os professores entrem ao toque e saiam ao toque e não tenham mais nada, e que sejam coordenados pela ditaduras dos números e da economia! Eu acho que isso não é ser Escola! Podemos ser profissionais competentes, podemos ser responsabilizados, podemos prestar contas - nós queremos prestar contas - mas que nos deixem algum espaço para nós refletirmos com os colegas.

Um professor não é um funcionário, no sentido do funcionalismo... o professor sai da Escola à hora que sai e não se apresenta no seu local de trabalho ao outro dia de manhã. Vai para casa e leva a pasta, ainda vai fazer planificações, e pensar no aluno que se está a portar mal e por que é que se está a portar mal, se é um problema de alimentação, se tem problemas com os pais, porque o professor se preocupa com os alunos que tem à frente! Não é possível ensinar um aluno de barriga vazia. Também não é possível levar um aluno a aprender se tem fome, se tem problemas em casa, se o pai lhe bate todos os dias, e bate na mãe... se não temos estruturas para dar resposta a estas situações, temos um aluno com dificuldades de aprendizagem, e a seguir é NEE [necessidades educativas especiais] e vai ser delinquente, e vai ser preso e vai para a droga....

Se as escolas se resumirem à sua vertente de dar aulas aos alunos, esquecendo todo o resto, transformamos isto num ato frio, num ato que vai no futuro ter adultos que não sorriem, que não têm tempo para o estético, para o belo, para a cultura das relações, para a solidariedade, depois dizemos que são egocêntricos, egoístas, que são individualistas... isto é tudo um processo em que estamos todos a participar, e que nos há de levar a um caminho que me está a deixar um pouco apreensivo!

Investigadora: Finalmente, há alguma questão que não tenha sido abordada nesta entrevista que gostaria de referir?

Diretor: Não, acho que o guião está muito bem concebido, revejo-me nele, acho que é preciso realizar mais estudos sobre isto, e seria interessante que daqui a mais meia

dúzia de anos que alguém pegasse nos mesmos concelhos, nas mesmas perguntas, para testá-las, para medir como é que as coisas serão vistas daqui a uns anos... para ver o que é que estes anos agora vão produzir, porque a maior parte agora é da nossa perceção, é nossa sensação epidérmica, ainda não tem a profundidade necessária. É preciso algum distanciamento temporal, para que seja feita melhor esta análise, certamente vão emergir outras questões que hoje não estão visíveis ainda, designadamente as próprias relações entre alunos, com as associações de pais, com a comunidade – como é que a comunidade vê isto, como é que as aldeias como é que os pais vêem isto... hão de haver outros a pegar nisto mais tarde...

Investigadora: Muito obrigada.

## Entrevista à Diretora do Agrupamento C

Investigadora: Muito bom dia.

Diretora: Bom dia.

Investigadora: Agradeço desde já a sua colaboração nesta entrevista, e a colaboração que vai dar para este estudo que estou a realizar. É um estudo que pretende compreender os efeitos da agregação de escolas nas relações profissionais e humanas entre o Diretor e o corpo docente, e também nas relações docentes interpares.

Para começar, eu gostava que me fizesse uma síntese do seu percurso profissional, o tempo de serviço, escolas onde exerceu funções, cargos desempenhados ao longo da carreira.

Diretora: Está bem. Eu tenho 30 anos de serviço, passei primeiro na zona de Viseu – foi ao acaso, fiquei lá colocada – Mangualde, depois Belmonte, que foi onde fiz estágio. E depois voltei a fazer o percurso inverso de regresso a Coimbra. Novamente por Mangualde, depois estive efetiva em Arganil (nunca lá dei aulas, estive sempre em Coimbra). Depois fiquei efetiva em \_\_\_\_\_, ainda demorei um ano ou dois, penso eu, e em 1995 vim para \_\_\_\_\_. Em 97, integrei na altura o primeiro Conselho Diretivo, durante dois anos, que era a duração do mandato. Não continuei, porque resolvi apostar na família. Essas coisas não voltam atrás e teria sempre oportunidade de voltar atrás – caso surgisse essa oportunidade – e de facto, o meu filho acabou os seus estudos, foi para Madrid trabalhar, e eu achei que podia dedicar-me um bocadinho mais à Escola. Mas é uma dedicação profissional, mas com grande carolice também. Porque as coisas modificaram-se, e por isso é que também está aqui a fazer esta entrevista (sorriso). A experiência que eu tinha anteriormente de Conselho Executivo de uma Escola Secundária com 650 alunos – mesmo assim já era um número razoável – não tem nada a ver nem com aquilo que eu encontrei quando me candidatei como Diretora em 2009, e muito menos tem que ver com aquilo que estou a fazer agora! Muito menos!

Eu sou professora de Inglês, o meu curso é Germânicas – na altura era assim que se chamava- mas dei alemão apenas nos primeiros anos, depois praticamente foi sempre inglês. Depois tive gosto pela parte da gestão. Fiz, em 2000, uma pós-graduação em Gestão de Entidades Públicas e Autárquicas, no ISCTE, em Lisboa. Foi um sacrifício



grande, de um ano inteiro, e os meus colegas de pós-graduação eram todos licenciados em Economia e Gestão e Finanças! Eu era uma professora de Inglês ali caída, mas também me deu uma estaleca diferente. Agora estou a usar muitos desses conhecimentos. Candidatei-me em 2009, como Diretora - os primeiros concursos que houve – e fui eleita.

O primeiro ano foi muito complicado, porque as coisas tinham mudado muito, e já estava a Escola Secundária de \_\_\_\_\_ em Agrupamento com a Escola 2/3. Já tinha agrupado com a 2/3 e, por sua vez, a 2/3 já estava em agrupamento com as escolas todas do concelho, do Pré-Escolar e do 1º Ciclo. Quando estávamos a começar a organizar o ano seguinte, em fins de 2010... agora é tudo muito diferente, mas as coisas aos poucos vão alinhando...

Recebemos, em meados de julho, se calhar um bocadinho antes, uma chamada da parte da DREC para eu me apresentar lá como Diretora e com a Presidente do Conselho Geral, e entretanto soube que a Diretora desta escola onde estamos hoje, de \_\_\_\_\_, para se apresentar com a Presidente do Conselho Geral. Como nos conhecíamos e comunicávamos bastante, comentámos “será que nos vão agrupar?”, mas não sabíamos de nada.

Na reunião, a Senhora Diretora Regional da altura, disse-nos simplesmente que já tinham falado com a autarquia, estava tudo decidido – a autarquia tinha sido contra, não passou essa ideia, mas foi – e olhou para mim e disse “vou nomeá-la para Presidente da CAP, da Comissão Administrativa Provisória, porque a senhora é Diretora da Escola Secundária”, e virou-se para a minha colega dizendo “e a senhora vai ser um dos elementos da CAP, e agora escolham a terceira”.

Investigadora: Assim, sem mais?

Diretora: Em cima da hora, sem mais. E foi assim. Por acaso, eu tinha uma pessoa que já tinha estado no Conselho Diretivo, muitos anos atrás... ainda perguntámos: “tem de ser agora? Tem de ser decidido assim?”, “Sim, tem de ficar tudo decidido agora”. No fim ainda nos deu umas horas, disse-nos que fôssemos para a Escola e que lhe confirmássemos no fim do dia. Acabou por ficar assim, em meados de julho e “dia 1 de agosto vocês são Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_!” E eu perguntei, “então e os salários?”; “os salários terão de ser processados como só um Agrupamento”. “Mas nós temos duas contabilidades, duas secretarias, um número de

funcionários diferentes...”; “Arranjem-se!”. Não foram bem estas as palavras, como é evidente, mas...

A nível do Ministério, a única coisa que nos disseram foi “tudo o que for relativo a dinheiro para as despesas, há apenas uma requisição; tudo o que é requisição de vencimentos, é apenas um pagamento.” Isto para quem não está dentro do trabalho que tudo isto representa, parece que não é nada de especial, basta somar, mas não é.

E foi muito violento para todas as pessoas, muito violento, sempre aquele stress de estarmos a cometer algum erro.. enfim... a nossa experiência de Diretoras – que já não o eram – foi boa, nós conhecíamos-nos e de alguma maneira gostávamos de trabalhar juntas, não havia posso dizer grande amizade, mas algum convívio, e isso ajudou. Porque também sei de outros onde isso foi muito complicado.

Mas tivemos outros problemas... nós eramos duas pessoas entre trezentas pessoas, não é?

Investigadora: Que outro tipo de problemas?

Diretora: Com os professores.

Investigadora: Ah, então já lá vamos...

Diretora: Essa parte foi talvez a mais complicada.

Investigadora: Antes disso, eu gostava de lhe perguntar o que é que sentiu na altura como Diretora recém-eleita e é confrontada com esta imposição? É terminado o seu projeto de intervenção, projeto educativo... o que é que sentiu?

Diretora: Na altura, o primeiro pensamento foi: eu não vou continuar... quando a gente se predispõe para uma coisa destas, prepara-se, tem o tal projeto de intervenção, pensa no que quer fazer, no que não quer fazer, foi tirar-nos o tapete, completamente. E foi também perceber que a tutela não estava preparada para os problemas que vinham aí.

Investigadora: Para as consequências dessa decisão?

Diretora: Exatamente. Houve uma decisão economicista, sem dúvida, provavelmente mais à frente fará perguntas deste género, mas não viram mesmo na perspectiva economicista, não trabalharam o que havia a fazer. Trabalharam sem chão. Era ir experimentando, ir recebendo ralhetes, agora, foi um olhar para o fundo e pensar “e agora? Mas como é que a gente vai fazer? Será que sou capaz?”

Investigadora: Há uma decisão, mas depois não houve um acompanhamento dessa decisão?

Diretora: Não, não.

Investigadora: Enquanto Presidente da Comissão Provisória ficou entregue a si própria?

Diretora: Exatamente. Os programas de processamento de vencimentos, os programas de processamento dos alunos, todos os programas que têm a ver com as secretarias, tudo isso ficou ao nosso cargo! E depois tivemos de inventar uma maneira de fazer com que este Agrupamento de Escolas, com a Sede a 15kms – e ainda há escolas mas longe-funcionasse; “[pensávamos] como é que vamos trabalhar?” “Como é que os professores lançam aqui as faltas dos alunos para irem ter a \_\_\_\_\_?”. Ninguém pensou nisto!

Investigadora: Houve ordens no sentido de se centralizarem os serviços?

Diretora: Exatamente! E quando a gente perguntava “então e a Secretaria?”; “Secretaria há só uma, agora vocês gerem como quiserem!” “Mas isso o que quer dizer? Cabe à Senhora, que é responsável!” Nós optámos por deixar aqui uma funcionária para os alunos, que era a área que se calhar mais próxima da população; para os pais virem e quererem falar, e quererem justificar as faltas, e matricular. Portanto, está uma funcionária, são poucos alunos aqui – o resto foi para lá, mas depois tivemos a colaboração de um ou dois colegas de informática, que andaram a criar o sistema na nuvem, para podermos contactar em tempo real, mas são coisas que estão sempre a falhar, e continua, passados quase três anos, sem nunca ninguém nos perguntar “Precisam de ajuda?” “Vale a pena ir aí?”

Investigadora: Não houve nenhum acompanhamento do processo?

Diretora: Não, nada, nada! Foram-nos perguntando quais as dificuldades que tínhamos, nós fomos dizendo, mas nunca houve qualquer tipo de feed-back. E eu não acredito que a nível destes inquéritos que nos têm feito que a avaliação possa ser positiva. Não acredito. Ou não fazem depois um estudo, ou não estão a dizer a verdade. Porque nós os Diretores encontramos-nos. Os Diretores encontram-se a nível regional, a nível da região Centro, a nível nacional. E todos dizemos as mesmas coisas! Se tivesse hipótese de fazer o seu trabalho com outros Diretores, de outros sítios, de certeza que ia encontrar as mesmas queixas, as mesmas angústias, o mesmo trabalhar no arame, por todo o lado!

Investigadora: E ao mesmo tempo com um elevado grau de responsabilidade e de responsabilização.

Diretora: Muita responsabilidade! Muita responsabilização. E é tudo na pessoa, como eles dizem é um órgão unipessoal. Nós temos uma equipa, eu trabalho com uma equipa fantástica, mas eu tenho sempre de ter aquela preocupação - não é o controle, mas ver se estão a fazer bem - mas eu tenho de saber tudo e de decidir tudo! Porque depois é em mim que vem essa responsabilização.

E também não acho bem, em termos de trabalho de escola, e acho muito mal, em termos das outras responsabilidades, é que não há qualquer tipo de formação.

Ontem saiu uma nova legislação. Eu estive a ler; está bem, eu candidatei-me a um lugar em que já sei que vou ter de ler e interpretar legislação, mas não podem ser coisas dúbias, e que nos lancem na interrogação. E só funciona assim, ligamos uns aos outros e dizemos “meninos, vamos fazer uma reunião de Diretores?” O que é que interpretaste aqui e o que é que interpretaste acolá?” É esta a ajuda que nós temos e podem dizer assim “ah, isso é que é bom”, mas não! Porque estamos a lidar com leis, não estamos a falar de uma coisa qualquer.

Tenho agora uma justificação que dar ao POPH [Programa Operacional Potencial Humano, que rege o funcionamento dos Cursos de Educação Formação], li a legislação, e fiz exatamente o que está naquela legislação. Mas a pessoa que está a analisar o pedido de saldos, não interpreta daquela maneira. E agora, o que é que eu faço? Reclamo novamente com os mesmos argumentos? Em que segundo o 4-A, alínea a, b,... está correto e os senhores não têm razão.

Há aqui muito pouco apoio. E podem dizer, “há apoio jurídico nas ex-direções regionais”, mas não, não há! Porque não é possível, porque está lá uma pessoa, e essa pessoa já tem tantas tarefas, que não consegue, não consegue dar resposta! Não dá resposta, e depois diz “olhe, por acaso nunca ninguém me tinha feito essa pergunta, mas eu vou ler e depois digo-lhe”. Mas quando vem a resposta já vem fora de tempo, ou não é precisa... é complicado.

Investigadora: Voltando um bocadinho atrás, eu perguntava-lhe o que sentiu como Diretora...

Diretora: Desalento, desalento, frustração...

Investigadora: Indignação?

Diretora: Indignação! Muita, muita! Porque estão a entregar as coisas... nós sabemos que fazemos isto um bocado por amor à camisola, porque senão não havia ninguém, a sério! É perguntar na Escola quem é que quer vir para uma Direção E agora muito menos, com o mega-agrupamento. Mesmo aquelas pessoas que refilam às vezes com algumas decisões, depois dizem “bem, mas eu não queria estar no vosso lugar”. Porque é ingrato! A maior parte das pessoas quando vai para isto, vai por amor à camisola. E a seguir pregam-nos esta partida.... E eu disse, “mas então eu propus-me, tenho um projeto, tenho o apoio da comunidade, dos pais, da autarquia, e agora de repente... isto é uma falta de respeito, para com a população também, não é só contra o Diretor: É também uma falta de respeito para com a comunidade. Principalmente nestes meios, onde as pessoas vivem muito as coisas, não é? Nestes concelhos mais do interior. Muita muita indignação, muito desalento, muita vontade de mandar tudo às urtigas!

Investigadora: Esse sentimento de indignação estendeu-se também aos seus colegas de Direção?

Diretora: Sim, embora a preocupação deles era apoiar-me, e que eu não perdesse as forças, mas sim, também.

Investigadora: Houve também resistências ao processo? Há essa indignação, essa revolta, isso de alguma maneira concretizou-se em ações de protesto?

Diretora: Sim, sim, nós fizemos vários documentos escritos a nível de Conselho Pedagógico, fizemos várias reuniões gerais de professores, coma autarquia também; a autarquia também enviou documentos para a Direção Regional, para o Ministério. E unimo-nos com outras escolas em manifestações públicas, mas não deu em nada.

Investigadora: A gestão da Escola é assegurada pela Comissão Administrativa Provisória à qual presidiu, como já disse, foi um processo pacífico? Havia um relacionamento cordial...?

Diretora: Entre nós sim, porque eu acompanhei noutros agrupamentos ao mesmo tempo e sei que as coisas foram muito complicadas. Quase que se percebia, não é? Porque, no fundo, foi obrigarem duas ou três pessoas – nalguns agrupamentos eram três agrupamentos - a trabalhar juntas numa coisa que não escolheram! É o meu caso e da minha colega, nem eu escolhi estar com ela, nem ela escolheu estar comigo.

Investigadora: E no caso da Diretora deste Agrupamento onde estamos, ela foi obrigada a abdicar de tudo, das suas funções executivas, para integrar uma Comissão Administrativa Provisória na qual ela é vogal.

Diretora: Exato.

Investigadora: Mas apesar de tudo, as coisas correram bem.

Diretora: Correram bem.

Investigadora: As principais mudanças que foi necessário realizar imediatamente, já foi referindo algumas, foi sobretudo na parte administrativa.

Diretora: Sim, foi na parte administrativa. Foi o maior peso, na altura, foi a parte burocrática. Foi muito complicada porque tínhamos muito pouco tempo. Estávamos a

iniciar já um novo ano letivo, cerca de um mês. No dia 1 de agosto tivemos de alterar tudo.

Investigadora: Manifestamente insuficiente.

Diretora: Muito. E depois prever já a questão dos horários, que já tínhamos que ter em conta as duas Escolas, sobretudo no 2º e 3º Ciclos.

Investigadora: Estamos a falar de quantas escolas no total?

Diretora: Na altura dezoito escolas, desde o Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário.

Investigadora: Esta Escola onde estamos agora agrega outras aqui à volta?

Diretora: Sim, esta era a Sede do Agrupamento anterior.

Investigadora: Qual é a distância média entre esta e as Escolas que tem à volta?

Diretora: Se eu lhe disser a distância, se calhar não fica muito preocupada e diz assim “ah, dois quilómetros faz-se num instante”, mas o problema é que aqui os acessos não são tão fáceis como isso, e chega-se a demorar meia hora para se fazerem dois ou três quilómetros, porque as voltas são imensas. A não ser que se opte por outros caminhos, que atravessam matas e nem sequer são alcatroados. É muito complicado. Dessa altura para agora já temos dezasseis escolas – aí não, na altura tínhamos vinte e uma escolas! Quando nos juntámos todos. Agora temos dezassete, encerraram escolas do 1º Ciclo.

Investigadora: Quantos docentes tinha a Escola que dirigia, antes da agregação, aproximadamente?

Diretora: Cerca de cento e cinquenta. Esta era mais pequena.

Investigadora: E depois?

Diretora: Depois passámos a ter duzentos e dez, mais ou menos. Entre duzentos a duzentos e dez.

Investigadora: Os Departamentos Curriculares também aumentaram muito?

Diretora: Sim, o Departamento de Ciências e Matemática, por exemplo, tinha cinquenta e seis pessoas, logo, essa parte foi complicadíssima. E os outros também tinham cerca de trinta e tal, quarenta... foi assim o primeiro embate.

Investigadora: Acha, numa análise retrospectiva, que houve alterações à forma como essas estruturas pedagógicas funcionavam, antes e depois da agregação?

Diretora: Houve. Porque, repare, a maior parte das pessoas deste Agrupamento – estou a falar do Agrupamento agora – eram pessoas com muitos anos de serviço, tinham ainda muito imbuída aquela estrutura dos grupos disciplinares. E foi muito complicado começarem a reunir em Departamento, em grande grupo. Muitas pessoas deixaram de falar, porque há pessoas que têm dificuldade em falar em público, e falar no meio de cinquenta pessoas, não é fácil, não é! E depois porque, como lhe disse há pouco, foi as barreiras que cada docente construiu talvez como uma forma de se manifestar contra esta agregação. E foi possivelmente a parte mais complicada de trabalhar. Os daqui diziam “vocês, lá em baixo \_\_\_\_\_ é que mandam”, “vocês lá em baixo é que têm tudo”; e os lá de baixo diziam, “vocês, lá e, cima os de \_\_\_\_\_ vêm agora para aqui, e julgam isto e aquilo”, e tratavamo-nos assim. Quando muitos dos professores que estavam aqui, já tinham estado colocados em \_\_\_\_\_, e vice-versa! Portanto, não se percebia como é que isto estava a acontecer, sendo que as pessoas conheciam as Escolas, não eram desconhecidas. Tinham aquele tempo todo de serviço mas elas circulavam entre uma e outra [escola]. A este nível, foi horrível, foi horrível!

Investigadora: Havia uma desconfiança mútua?

Diretora: Grande, também porque as pessoas habituam-se a ter a sua Escola... estes daqui passaram a ter uma Diretora que não conheciam de parte nenhuma, que era eu! Aquela proximidade que as pessoas têm de nos ver no corredor, isso não acontecia



comigo. “Ah, mas podes ir lá mais vezes!”; Pois posso, e depois, ando a trabalhar no meio da estrada? Quando é que eu faço as coisas?

Eu passei a ter um papel quase burocrático. Quando acabámos a CAP e eu começo novamente como Diretora, aquilo que eu fazia, e ainda faço, dias a fio, é estar sentada a uma secretária a assinar papéis e a fazer contas. O meu papel de Diretora - eu sei que também tenho essas tarefas- mas a parte pedagógica passa-me toda ao lado! Se eu quero ir ter com os alunos, se eu quero ir ver o que se passa no ambiente escolar, não consigo.

Em Penacova, que são sete blocos de aulas - o campus da Escola é muito grande e muito disperso - eu chego a estar quatro e cinco meses sem ir a um determinado bloco, o que é ridículo! É ridículo um Diretor fazer isto. Se me disserem “ah, mas é natural!”, eu não acho natural, para a minha maneira de ser. Um Diretor tem de poder estar em todos os espaços, pelo menos de vez em quando.

Investigadora: Posso então depreender que a parte das relações humanas foi relegada para segundo plano?

Diretora: Foi, foi. Muito complicado, porque primeiro tivemos de apostar na reorganização administrativa. Os professores entre si foram fazendo isso. Claro que tínhamos os Coordenadores [de Departamento], que foram ajudando a que essa parte fosse limada. Mas foi muito complicado. Claro que se me disser, mas durante esse ano da CAP as coisas não foram melhorando? Não, nesse ano não melhorou nada. Foi o ano inteiro.

Investigadora: Que tipo de problemas eram mais frequentes?

Diretora: Coisas muito simples. Por exemplo, se avariava um computador aqui e não era possível lançar as faltas dos alunos, o Diretor de Turma parava o seu trabalho e dizia, “não faço porque não tenho material”. Esse ano 2010/11 foi muito mau, entre todos. Muitas vezes eu dizia, “nós estamos contra quem impôs isto”, mas quem está mais próximo muitas vezes é que leva com as coisas, não é? É como o que às vezes fazemos em casa, com os que mais amamos, é que despejamos neles essas coisas? Tinha de ser!

Porque quando as pessoas diziam “são os lá de cima, de \_\_\_\_\_, são os lá de baixo de \_\_\_\_\_”, eu dizia, “mas isto é natural, isto faz parte de nós”. Nós temos de

encontrar sempre alguém, e nós no terreno somos os culpados! Muita gente me culpava indiretamente a mim... As pessoas acabavam por me considerar quase responsável porque, ainda por cima, fui eu que fiquei Presidente da CAP. Estas coisas o Ministério não previu, e é muito complicado. E os docentes também já andavam tão sobrecarregados, e ainda por cima tiraram-lhes aquilo que os ajudava a ser homogéneos, aquilo que lhes dava alguma zona de conforto. De repente eles já não sabiam muito bem quem tinham a apoiá-los. Estes \_\_\_\_\_ tinham escolhido uma pessoa. Portanto, eu fui imposta a este grupo. Assim como os de \_\_\_\_\_ não gostaram desta daqui: “tu escolheste um grupo, mas este grupo não nos diz nada!”

Investigadora: É um processo que passa também pela identificação com quem está a liderar.

Diretora: Completamente.

Investigadora: Não pode ser por imposição.

Diretora: Não, não. E eu dizia, “têm de dar tempo ao tempo”, a mim custou-me horrores! Fui muitas vezes para casa chorar! Mas eu sabia que as pessoas também no fundo não me conheciam, era muito natural, não sabiam quem era a [Diretora], podia ser a maior filha da mãe que existe à face da terra! É um processo natural, as pessoas têm de conhecer, ver o que é que faz, “está do nosso lado?” “preocupa-se connosco?” “bebemos da mesma água, não bebemos?” “O que é que ela vai fazer disto?” E isto nós sentimos no terreno, com muito poucas ajudas!

E depois também, as pequenas guerras de bairrismo nestas terras, que agora se fundem com guerras políticas partidárias, foi outro problema. Porque tínhamos aqui uma determinada facção - porque isto é uma vila, não é uma aldeia, é vila, não tem Presidente da Câmara - e em \_\_\_\_\_ outra, oposta! Portanto, imagine! E os daqui, nas estruturas onde poderiam estar presentes, e na altura de constituição do Conselho Geral Transitório, estiveram presentes um representante dos pais e um representante da autarquia, da Junta de Freguesia. Mas quando depois fizemos a nova eleição, eles recusaram-se a fazer parte. Disseram que estavam contra esta estrutura e, como tal, não queriam participar dela. E nem sequer perceberam que se estivessem lá, estavam a participar dela e a defender... portanto ainda temos isto.

Este Conselho Geral como agora está podia ter um representante da Junta de Freguesia e um dos pais daqui, não tem, porque se recusaram. A Associação de Pais é só uma, mas não conseguiram ninguém daqui que os representasse. Isto ainda leva tempo!

Investigadora: Houve constrangimentos no ano letivo de 10/11?

Diretora: Muitos constrangimentos. Antigamente, como deve saber, se há um professor que lhe faltam duas horas para completar o horário, e que seja do quadro, recorre-se ao crédito [horário da Escola]. Agora não, “ai é? Faltam-lhe duas horas no horário? Então tem que ir duas horas a \_\_\_\_\_. Só que já não eram duas horas, eram quatro, e isso significava que alguém daqui ia saltar. Portanto, no primeiro ano, 2010/11 nós perdemos logo uns quinze professores.

Investigadora: Há um aumento inicial imediato, mas depois há uma redução porque há pessoas que deixam de ser necessárias?

Diretora: Exatamente. Porque acumulam de um lado ... os daqui não tinham horário completo, esta escola é pequena, tem duas turmas por cada ano e muito pequenas – só que juntas dá mais de trinta alunos – sobraram professores, que tiveram de ir para as suas escolas ou ficar aqui em horário zero. Depois no segundo ano foi muito pior. E todos os anos há professores que não são necessários! Agora diga-me que esta não é uma medida economicista.

Investigadora: Este será o objetivo de fundo desta reforma...

Diretora: Claro que sim! Porque o objetivo de dar mais recursos aos meninos, qui não! Nem aqui, nem no Centro Escolar de \_\_\_\_\_, nem na Escola Sede, todos têm, todos têm, até as primárias têm quadros interativos!

Temos três bibliotecas escolares: Uma em \_\_\_\_\_, outra em \_\_\_\_\_ na Sede e outra no Centro Escolar. Três bibliotecas escolares! Quadros interativos por todo o lado, computadores por todo o lado! A autarquia, já a anterior – todos têm tido esse cuidado, independentemente da opção partidária - todos têm a preocupação de transportar os meninos para as diversas atividades, todos! Há uma atividade na

biblioteca escolar, ou com a biblioteca municipal, eles vão buscá-los. Não há meninos afastados dos recursos, todos têm piscina, são levados para a natação.

Então porque não estudar, ver as várias situações... não valia a pena! Não valia a pena, pois claro que não, porque o que queriam era só cortar nas despesas, portanto... Depois, os funcionários, os funcionários passam a ser distribuídos conforme as necessidades do Agrupamento. Agora veja o que é ter aqui, senhoras, porque a maior parte são mulheres, que não conduzem, com cinquenta ou sessenta anos, e que não têm carro, e de repente damos conta que o rácio aqui entre número de funcionários e número de alunos é muito alto, e eu tenho que as deslocar! “Isso é papel da Senhora!” “Pois, mas eu não estava a contar ter este papel, em chegar ao pé das senhoras e estragar-lhes as vidas! E dizer “agora preciso de uma senhora em \_\_\_\_\_”- que fica a uma hora e meia daqui, senão duas! Duas é exagero, mas uma e tal, demora. Se for em quilómetros, são vinte, mas demora, porque tem de ir pela serra. Ou para outro sítio qualquer! E não há transportes!

Investigadora: Como é que resolveu esse problema?

Diretora: Olhe, o problema é que eu não as pude mesmo deslocar, e tenho falta de pessoal, e sou tida pela tutela como má gestora de recursos humanos, porque tenho gente a mais aqui: “a senhora é que não sabe gerir os seus recursos humanos! Tem muita gente em S. Pedro, leve-os para as outras escolas. Isso não é assim!

O rácio deles agora é feito em agrupamento, portanto veem quantos alunos tem o Agrupamento, quantos funcionários tem o Agrupamento, fazem lá aquela continha do rácio e está feito! “Vocês têm funcionários que chegam e sobram para o Agrupamento”. Mas esquecem-se que temos não sei quantas escolas, nos jardins-de-infância não temos ninguém!

Este ano foi o primeiro que consegui levar duas pessoas daqui para \_\_\_\_\_. Porque a nossa Escola Sede tinha pessoas mais idosas, e que pediram a reforma, e portanto, em cerca de dois ou três anos ficámos com cerca de metade dos funcionários, metade, não estou a exagerar. Sendo que, tinha quatro ou cinco de atestado médico prolongado, há dois ou três anos, e que são contados como estando ao serviço. Assim, não se faz gestão nenhuma. Isto é brincar connosco.

Investigadora: Portanto há problemas que continuam por resolver, com consequências negativas para o funcionamento do Agrupamento?

Diretora: Exatamente, muito negativas.

Investigadora: O que é que recorda mais das primeiras semanas de aulas de 10/11?

Diretora: Quando foi a CAP?

Investigadora: Sim. Houve alguma perturbação?

Diretora: As pessoas sentiam que qualquer coisa estava para desabar. Iam dando as suas aulas, sempre à espera que viesse qualquer novidade, mais uma vez, que viesse desmantelar tudo. Não havia um apego às coisas, ninguém queria planificar a muito longo prazo porque não valia a pena, porque “às tantas vão fechar esta ou aquela escola”, “o melhor é a gente não investir

Muito”, “o melhor é não nos candidatar a projetos de dois anos”, “o melhor é não estarmos a fazer esforço”, “o melhor é darmos só as nossas aulas”... e não é porque os professores fossem maus docentes! Nada, disso, pelo contrário! Eu sou a primeira a dizer que eles fizeram um trabalho fantástico, mas sentiu-se isto. Mesmo eu, na CAP, às vezes falando com a minha colega que era a Diretora desta Escola, dizia “vamos candidatar-nos a isto” e ela dizia “para quê? Tu sabes se para o ano estás aqui como Diretora? Então e se isto tudo vai abaixo? Este ano é ano zero, é o ano zero de tudo! Não fazemos nada. Este ano limitamo-nos a gerir o que temos e o que podemos!” Foi isso que fizemos. Acabou por ser mais um bocadinho mais do que isso, mas era isto que estava nas nossas cabeças, porque a qualquer momento dizem “para o lixo!”.

Investigadora: Houve alguma reestruturação do Projeto Educativo?

Diretora: Houve, houve mas esse ano foi só uma espécie de reestruturação, porque era só para um ano. Nós sabíamos lá quantos Diretores é que iriam ali concorrer. Por isso é que eu digo que foi um ano zero.

Investigadora: A notícia de que iria acontecer a agregação foi comunicada aos professores em reunião geral?

Diretora: Sim, foi comunicada em julho, ainda antes de o ano letivo terminar. Normalmente fazemos um Conselho Pedagógico em julho, e depois a distribuição de serviço, enfim, aquelas coisas... e fizemos logo uma reunião para informar as pessoas do que se estava a passar, embora todos soubessem informalmente. E também para nos verem, à CAP, e para verem que estávamos em alguma sintonia. Para perceberem “OK isto vais ser mau, mas isto não está à deriva, elas estão em sintonia, estão a tomar conta das coisas”. Mas não foi resolver nada, achámos que devia ser feito.

Investigadora: Que receios é que os professores manifestaram?

Diretora: Os professores sentiram logo o receio de perder o emprego, o que eu não percebi, por que é que isso surgia. “Porque tu juntas os horários e quem estiver no fundo, vai perder horário”; “Sim, mas também há muita gente destacada, regressam à sua Escola, não há problema”; “Mas o problema é que as outras escolas também estão a agregar-se, portanto, nós regressamos, mas há muitos horários zero que se vão criar e nós vamos ter problemas”. E isso está já a sentir-se.

Investigadora: Portanto foram confirmados esses receios?

Diretora: Foram. E por outro lado, nós estávamos aqui organizados de uma determinada maneira, nunca ninguém nos perguntou nada, nunca ninguém nos disse nada, e por que é que agora é assim? Mas principalmente a questão da incerteza do futuro e o poderem vir a perder o emprego.

Investigadora: Nessa altura, antes da agregação, como é que descreve a sua relação com as estruturas pedagógicas, os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico?

Diretora: Boa, informal – eu também tenho uma grande dose de informalidade - um informal de quase já adivinharmos uns e outros o que é que precisávamos, de estarmos sempre em sintonia, eu com os Coordenadores, com o Conselho Pedagógico, eles connosco, quase não havia muita necessidade de falarmos, era uma rotina, as pessoas

conheciam-se muito bem, as coisas faziam-se. E depois parece que, de repente, apesar de as pessoas serem as mesmas, até porque não é porque vêm mais professores, porque os que estavam nesta Escola não foram para lá, nem os de lá vieram para aqui, mas uns e outros sentiam que havia intrusos, até parece que não estávamos no mesmo Projeto! Eles aqui tinham um Projeto Educativo, nós tínhamos outro e, de um momento para o outro não era fácil unirmo-nos no mesmo! Isso foi complicado.

Investigadora: Que diferenças é que nota agora?

Diretora: Havia muita necessidade de haver coisas por escrito, de conhecimento oficial. Aquilo que às vezes eu dizia num corredor “então logo temos uma reuniãozita”, passou a ter de ser tudo por documento, afixado tudo – sem ser convocatória- porque passámos a ser muitos, cada um sente de maneira diferente. Foi muito difícil que as pessoas sentissem aquele grande grupo como seu, e começaram a querer coisas muito mais oficiais, burocráticas, para terem a certeza de que todos fariam da mesma maneira.

Investigadora: Que havia equidade entre os professores e uniformidade nos procedimentos?

Diretora: Sim.

Investigadora: Conhece pessoalmente todos os professores do seu Agrupamento?

Diretora: Sim, todos. Sei os nomes deles, tento saber qual é o aniversário, para os cumprimentar. A única coisa que não consigo é andar muito pelas escolas, tenho muita dificuldade, porque tenho muita burocracia na Escola Sede para tratar. Eu até gosto, porque passo menos tempo ao telefone, passo menos tempo à secretária quando vou para as outras escolas, é agradável, mas é complicado.

Investigadora: Considera que é um fator importante no exercício das suas funções de liderança?

Diretora: Imprescindível, imprescindível! Conhecer as pessoas, tratá-las pelo nome, conhecer um ou outro problema pessoal, para entender melhor as suas reações: Não podemos ter a ilusão que os problemas de casa ficam em casa, hoje em dia isso não

existe. Porque nós passamos tantas horas nas escolas, que é impossível! Por exemplo, se eu tiver um professor que tem a esposa muito doente, eu sei que ele vai estar menos disponível, portanto não tenho de o massacrar com perguntas e justificações para o poder de algum modo ajudar. Os professores não têm como receber mais dinheiro, em termos de vencimento, e passam um dia inteiro, ou em \_\_\_\_\_, ou em \_\_\_\_\_. Ou a andarem de um lado para o outro. Aqui em \_\_\_\_\_, apenas um ou dois moram nas redondezas. A maior parte dos professores moram em Coimbra, quase todos. O grosso está fora de casa, desde que inicia as aulas até ao fim. Estão sempre em deslocação.

É um bocadinho cansativo ter isso sempre em conta. Mas isso sou eu, é assim a minha maneira de ver a Escola, não considero que todos tenham de ser assim, também não é assim que as coisas devem ser. Um Diretor tem de fazer as coisas como sente que para si também não é uma violência. Um Diretor hoje em dia tem muitas, muitas responsabilidades, muitas, muitas, infundáveis! E mesmo aqueles que, aparentemente, cumprem de uma maneira mais descontraída, também sofrem. Porque também já conheço alguns deles, com o convívio, de conversamos, vejo como é que eles se veem de vez em quando.

Nós acabamos por ter de construir uma fachada de segurança para com todos, para ver se as pessoas se sentem mais amparadas e dizem assim” Este é o nosso Diretor/Esta é a nossa Diretora e ela sabe o que faz, porque eu olho para ela, e ela é segura; às vezes é palerma, dá ordens sem pensar, mas sabe o que faz” – às vezes não sabemos- mas cada um de nós tem a sua maneira de mostrar; eu sou um bocadinho mais frágil, mostro mais as minhas fraquezas, às vezes não devia, mas não me sinto mal com isso. Não me sinto nada mal com essa parte; mas o mandar e não querer saber de nada, não é comigo, isso não. Agora, digo-lhe que este mega agrupamento impossibilitou-me muito de atuar como eu sou, e isso, de algum modo, tem-me afligido. Não era assim que eu queria ser Diretora! Porque eu, ao candidatar-me, estou a pensar numa determinada postura, numa determinada maneira de agir para com as pessoas e para com tudo o que surge a cada momento. Neste momento eu já sei, já sei praticamente tudo o que me pode surgir. Agora, muitas vezes vejo-me muitas vezes a atuar de uma maneira que quase me sinto violentada, mas é a única maneira que eu tenho de veicular ordens superiores.

Investigadora: Portanto vive o dilema de por um lado ter de responder a uma tutela, e por outro, por vezes, de ter de tomar decisões com consequências negativas...



Diretora: Sim, ainda na semana passada disse isso. É quase diariamente isso. Por um lado, porque o aceitei, não posso deixar de veicular as ordens superiores, porque é também esse o papel do Diretor, está lá em substituição do Ministério, do Ministro, mas por outro eu não deixo de ser professora. A minha profissão é ser professora, a exercer funções de Diretora transitoriamente. Não posso nunca esquecer-me de que sou professora.

Investigadora: Esse vínculo nunca se perde?

Diretora: Não, não pode. Quando o Diretor o perder é o fim da Escola. Eu acredito que um Diretor, quem estiver à frente da Escola, tem que ser sempre um professor, e temos de lutar para que seja assim, porque senão é o fim. E é só isso que me dá forças para aguentar o que tenho aguentado. Porque, de facto, se fosse um gestor, só para gerir, nem sequer se preocupava com a maior parte das coisas. E o Diretor nunca se pode esquecer que é professor, nunca! Embora às vezes alguns esqueçam.

Investigadora: Há bocadinho disse-me que enquanto Comissão Provisória não houve problemas, mas que a nível dos professores sim, foi muito complicado gerir esse lado. Olhando para trás, acha que foram afetados os níveis de confiança mútua e reciprocidade entre si, enquanto Diretora, e os restantes professores do Agrupamento?

Diretora: Eu acho um bocadinho que sim, acho que sim, não sei se estou a ser muito otimista, porque sempre tenho a sensação de que me dou bem com as pessoas, mas também não é por mal, porque as pessoas não veem só a \_\_\_\_\_ colega, agora veem-me mesmo só como Diretora. E eu estou ali para fazer coisas que não lhes agrada. Eu sei. Mas sim, principalmente nos professores de quem eu não era a Diretora, não me reconheciam como Diretora.

Investigadora: Hoje esbateu-se o sentimento?

Diretora: Hoje esbateu-se. Eu chego aqui e as pessoas dizem “ah, olá, que tal, vens aí, que bom!”, mas ainda há muitos professores daqui que não me veem assim.

Investigadora: Fruto das circunstâncias?

Diretora: Fruto das circunstâncias. Custa-me, porque acho que somos adultos, temos formação, temos que dar tempo e depois ultrapassar, mas há pessoas que não conseguem. E sei que há pessoas, especialmente aqui, que continuam a não ver isto com bons olhos porque acham não foram elas que decidiram.

Investigadora: Não aceitam?

Diretora: Não aceitam.

Investigadora: Resultaram prejuízos deste processo para o clima de escola?

Diretora: Sim, muitos. Muitos, porque também se fizeram muitos mal entendidos que não se resolveram. E ficaram entre as pessoas, nos Departamentos, quem manda em quê...

Investigadora: Há mais conflitos?

Diretora: Há mais conflitos, nas escolas não querem às vezes aferir critérios, ou nas suas planificações, “nós lá fazemos como nos der na gana, dizemos que sim, e depois fazemos de outra maneira...” estou a exagerar um bocadinho, porque não quer dizer que ninguém saia daquilo que foi acordado. Mas há muito [aquela atitude de] “fala para aí que eu estou aqui na reunião só porque sou obrigado, porque eu não tenho nada a ver com isto”.

Investigadora: O CNE publicou a Recomendação nº 7/2012 do CNE, de 23 de novembro, a criação de agrupamentos de grande dimensão aumentou “o fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão”. Concorde com esta afirmação?

Diretora: Concorde, porque no primeiro ano senti... só agora estou a conseguir ultrapassar esse fosso. Houve muita gente que se dececionou comigo porque me conheciam muito próxima e de repente passei a estar muito mais longe. E as pessoas

pensaram, “pronto, ela agora tem um lugar que lhe dá mais poder, e portanto está cada vez mais a afastar-se”. E não foi, foi mesmo fruto das circunstâncias, do trabalho que havia, da indisponibilidade.

Eu dei-me conta de que no primeiro ano nunca gritei com as pessoas, nunca gritei com os meus alunos, pelo contrário! Eu era conhecida por, quando estava a ficar mais chateada, baixava o meu tom de voz, tanto que mal me ouviam. Então os alunos diziam “a professora está chateada! Estamos quase a deixar de a ouvir!” Então, eu gritei com os meus colegas, como se tivesse a gritar com os meus alunos! Houve uma vez uma colega que me disse, “vai para casa, tira férias! Pensa em tudo o que fizeste esta semana. Vê a maneira como andas a falar connosco. O trabalho era tanto que, a certa altura, veja, as questões pedagógicas que eram as mais importantes, “olha, temos este aluno assim, temos que adaptar os testes, o que é que achas? E se fossemos dois professores àquela turma e à outra, e à outra?” E isso para mim passou a ser o menos importante: “não me venham chatear com essas porcarias, porque eu estou a organizar o Agrupamento!” Repare, o que nos fizeram! A certa altura, eu estava a dizer que aquilo que é mais importante numa Escola, que é a parte pedagógica, era a que menos me interessava! Como é que é possível?

E criei ali um fosso durante algum tempo entre as pessoas, e as pessoas diziam “não vamos ter com a \_\_\_\_\_ porque ela tem muito que fazer” E acabou por ser assim. “Quando é que a gente pode falar contigo?” e eu dizia “Não é preciso marcarmos...”; “Mas quando aqui vimos, tu mandas-nos uns olhos e uns berros!” “Hoje tenho que assinar... hoje estou com os contratos dos professores...” Tudo passou a ser uma enormidade de tempo, tudo tem que ser assinado pelo Diretor, tudo tem que ser visto pelo Diretor, tudo tem que ter a password pessoal do Diretor!

A minha área pessoal do DGRHE [Direção Geral dos Recursos Humanos em Educação] é onde estão os contratos dos professores, veja! A minha área pessoal é onde estão a por a concursos os horários, não na área do Agrupamento! Na área do Agrupamento não está lá quase nada. Como é que é possível!? Também não posso dar a minha password, porque estão lá os meus dados pessoais, do meu concurso. Bem, tudo isto criou de facto uma ocupação tal, que a prioridade acabou por não ser a parte pedagógica, quando é a mais importante.

Depois houve algumas pessoas que têm algum ascendente sobre mim, e amizade fora da Escola e que conversaram comigo, e me disseram, “nós queremos que tu lá estejas, mas tu já não és a \_\_\_\_\_, o que é que se passa?” Foi muito... eu

andava muito desanimada, e pensei muitas vezes em desistir, e a única razão que não o fiz, foi porque tinha lá duas ou três pessoas na direção que no fundo estavam dependentes daquele lugar para estarem ali, de contrário teriam de ir para muito longe de Portugal. E eu gostava muito deles, e achava que eram pessoas importantes para estarem ali. Se eu não tivesse isso em mente, eu tinha desistido, a sério. Acho que foi violentíssimo!

Investigadora: Ainda sente os efeitos disso, hoje?

Diretora: Sim, ainda sinto. E se houver algum Diretor que diga o contrário, eu acho que ele não é Diretor! É impossível, impossível! Pronto. Agora eu sinto que estou mais confiante, alguns desses problemas já quase foram ultrapassados, mas ainda tenho de usar de muita diplomacia. Mas já consigo lidar com as coisas.

Investigadora: A nível das relações pessoais e profissionais?

Diretora: Sim, a nível das relações pessoais e profissionais. De vez em quando tenho que vir como venho hoje a esta Escola, para ter uma reunião com os funcionários para eles não se esquecerem que eu sou a Diretora... pequenas coisas como estas que eu não gosto, e era escusado porem-nos nesta situação!

Investigadora: Houve necessidade de delegar mais funções noutras pessoas, apesar de tudo estar tudo centralizado na Diretora, e de a responsabilidade maior ser sempre da Diretora, houve necessidade de delegar funções. Este foi também um fator de distanciamento com os outros professores do Agrupamento?

Diretora: Talvez um pouco, embora haja sempre o cuidado de estar a par, mas acabou por ser um pouco, há coisas que de facto há pessoas que nunca tratam comigo de determinado assunto, porque eu tive de delegar em determinada pessoa. Sim, isso é verdade.

Investigadora: Houve necessidade de alterar as formas de comunicação entre a Diretora e o corpo docente?

Diretora: Tenho de ter o cuidado extremo, qualquer reunião que eu queira ter, tenho de ter cuidado com as 48 horas, mesmo! Claro, eu posso marcar reuniões sem ser com 48 horas [de antecedência] e uso-o por “urgente conveniência de serviço”, que eu não quero usar, faço questão de não usar. Telefono às pessoas e digo “ eu não tive oportunidade de marcar com 48 horas, mas precisava de fazer... estás disposta? “Estou”; “estás disposta?” “estou”; “Estás disposta?” “Não estou”, pronto, não se faz! E nem sequer faço a pessoa sentir-se mal por isso, nem nada. Mas foi também uma construção de atuação que a mim me custou, e inviabilizou muitas coisas, isso inviabilizou. Às pessoas custou-lhes muito que eu usasse cada vez mais o mail para o envio de determinadas informações, mas tiveram de se habituar, porque era impossível de outra maneira. As pessoas queriam que as convocatórias estivessem nas diferentes escolas, e eu disse, “não posso, a convocatória em papel está afixada na Escola Sede, no local habitual. Por respeito a cada um de vós, junto envio por mail, para que tomem conhecimento. Escusam de vir à Escola Sede todos os dias para ver se há reuniões. Têm de estar atentos. Por cortesia, isto vai por mail, mas sempre no corpo do texto”. Isto não era preciso antigamente. Bastava ir ali ao corredor e dizer, “pessoal, podemos ter uma reunião depois de amanhã? Está bem? Vou fazer a convocatória...” Agora isto não existe!

Investigadora: Portanto, isto traz consequências negativas ao nível das relações entre as pessoas.

Diretora: Traz, traz, porque não há tempo para acertar a melhor hora, o melhor dia, há sempre alguém que não está, que foi à outra Escola, que está ali e acolá, essa parte perdeu-se muito. E a ligação com a comunidade, uma Escola mais pequena está mais ligada, mais facilmente, não é? Todos os professores conheciam todos os alunos, toda a gente conhecia toda a gente, agora não! Tem sido complicada essa parte.

Investigadora: Relativamente à comunicação com a tutela, e já que estamos a falar de comunicação, nessa mesma Recomendação do CNE, refere-se a dado ponto que “vários Diretores de escolas/agrupamentos testemunharam no CNE que se sentem cada vez mais sós e que este isolamento tem crescido com o encaminhamento de todo o conjunto de relações entre os níveis central e local para o frio e impessoal mundo da eletrónica”. Confirma estes testemunhos?

Diretora: Exato. Confirmo. Isso tem sido um desespero constante.

Investigadora: É a tal falta de acompanhamento que referia há pouco, que cria insegurança em quem dirige?

Diretora: Muita, muita.

Investigadora: Agora numa outra vertente, o facto de haver um corpo docente maior, que por sua vez está disperso pelas diferentes escolas, também prejudica a qualidade da comunicação, suponho?

Diretora: Prejudica, prejudica porque mesmo as próprias pessoas – se estivéssemos todos no mesmo local, como era, e não me estou a referir aos professores do 1º Ciclo, porque esses é quase histórico, cada um deles estar na sua Escola – mas isto é complicado. Às vezes bastava as pessoas virarem uma esquina, irem a uma porta e falarem com o Diretor ou com alguém da Direção, e o problema ficava resolvido, assim não; assim têm que telefonar, ou perguntar à Coordenação, a Coordenação telefona à Direção, que às vezes não está lá... o professor tem de fazer o desvio à Escola Sede e às vezes pensa: “não vou! É o mais fácil! Não pergunto, logo se vê”. Fica na incerteza, ou não faz, ou não decide.

Investigadora: Tem muitos professores nessa situação, de estarem aqui e em \_\_\_\_\_, ou em mais do que duas Escolas em simultâneo?

Diretora: Sim, nós estamos a tentar diminuir, mas é muito complicado, nas duas Escolas, este ano talvez quinze, não mais. Mas com a preocupação de fazer o horário só de manhã num sítio, e à tarde noutro. Senão não tinha sentido. Mas mesmo assim é muito complicado. E agora mais complicado porque não nos deixam pagar deslocações, só em distâncias de mais de 20 ou 25 quilómetros.

Estou à espera que os professores se apresentem à porta da direção para que eu lhes peça um táxi para virem! E nesse dia, eu não posso dizer que não! É que ninguém pensa nisto! Eu, se fosse só docente, pespegava-me à porta da Direção e dizia: ”Eu, com

todo o respeito, preciso de ir para \_\_\_\_\_, como é que eu vou? Chamam-me um táxi? É que eu não sou obrigada a ter carro e a conduzir!”

Investigadora: O mesmo problema que se colocava relativamente à deslocalização das funcionárias?

Diretora: Exatamente.

Investigadora: Como é que são feitas as reuniões gerais de professores no seu Agrupamento?

Diretora: Olhe, tem sido complicado, juntamos-lhes sempre uma componente lúdica, e temos feito cada vez menos reuniões gerais.

Investigadora: São improdutivas?

Diretora: São improdutivas. Só se for mesmo para dar indicações como “o ano letivo vai começar no dia tal...e isto, e aquilo...” de resto, não vale a pena. Então o que temos feito é, organizamos um churrasco de início de ano, e um churrasco de fim de ano. Só dar meia dúzia de informações, informações! Mais nada, e depois vamos todos conviver um bocado.

Investigadora: Não é possível tratar de mais nada?

Diretora: Não, não é possível.

Investigadora: Com que frequência e como é que reúnem os Departamentos Curriculares?

Diretora: Normalmente, não é sempre, na semana a seguir – nós temos as quintas-feiras à tarde para reuniões – por exemplo, ontem tivemos Pedagógico, para a semana não há [reuniões] de Departamentos. Só se houver necessidade. De mês a mês, mais ou menos. E depois faz-se assim: na primeira hora está o Departamento por inteiro, onde se dão as

informações, e alguma coisa que seja necessário o Departamento todo discutir, e ao fim da primeira hora, as pessoas saem e vão reunir por grupo disciplinar.

Parece tudo muito bonito, não é? As pessoas olham e pensam “ah, boa ideia!” Não é nada! Não é nada isto! As pessoas não conseguem decidir nada, não conseguem preparar aulas em conjunto, testes, não fazem nada, isto é uma treta! Mas já experimentámos estar o grupo todo junto! É a mesma coisa! Em cinquenta pessoas, se cada uma der a sua opinião, já nem digo cada uma, mas se metade der a sua opinião, nunca mais saem dali. É tudo complicado!

Investigadora: Podemos então dizer que se alteraram para pior as condições para os professores fazerem um trabalho articulado?

Diretora: O trabalho articulado é muito complicado de se fazer, muito complicado.

Investigadora: E as formas de comunicação entre os professores, do ponto de vista profissional e interpessoal também foram alteradas?

Diretora: Foram, porque as pessoas se sentem muito mal tratadas, agora é por tudo, já não é só por causa dos mega-agrupamentos, tudo é dificuldade! Tudo é complicado, e portanto, tudo é feito – não é de má vontade, porque as pessoas são profissionais em tudo – mas não há facilidade de as pessoas se disporem a ficar mais meia hora, ou até aquilo que se fazia antigamente, quer era as pessoas reunirem informalmente porque estavam todos em Coimbra: “Olhem, estamos todos em Coimbra, venham até minha casa, reunimo-nos lá”. Isso já não se faz, e eu fiz isso durante tantos anos! Como professora, reuníamos muitas vezes o meu grupo disciplinar, dava mais jeito, podíamos estar até mais tarde, às vezes fazíamos a reunião, jantávamos, fazíamos testes em comum, preparávamos mais umas atividades, e ninguém se queixava! Mas tínhamos tempo!

Porque os professores – toda a gente acha que ler é uma atividade lúdica, ir a um museu é uma atividade lúdica, ir ao cinema é uma atividade lúdica. Para um professor, não! Um professor tinha que ter – porque já não tem! – o professor devia obrigatoriamente ter tempo para ler, para visitar museus, para ir aos cinemas, para fazer todas estas coisas que constroem um professor.



Um professor não pode só saber Matemática, só saber Física, só saber Português, só saber Inglês, um professor tem de saber tudo! Quando a gente está a ensinar, não estamos só a ensinar a disciplina, estamos a ensinar alguém que está a aprender alguma coisa, e o professor já não tem esse tempo.

Porque hoje em dia, se virem um professor sentado a ler um livro... “pois, não fazem nada! Está a ler um livro? Então isto é trabalhar? Ai visitar um museu é trabalhar? Olha, também queria ter esse trabalho!” Sim, mas este é o trabalho de casa de um professor. E esquecemo-nos, de há uns anos para cá. E se me disserem “ah, mas há alguns que não iam...” Mas nunca foram! E por que é que a gente bate na tecla de falar dos que fazem isto... esses são a minoria. Eu ainda no outro dia dizia, “em duzentos professores deste Agrupamento, se três falharem, eu quero lá saber! Eu estou a falar dos outros! Esses três vamos tentar trazê-los para ao pé de nós!” Quero lá saber se chegam atrasados – este “quero lá saber”, bem claro que quero – mas chegam atrasados? Faltam muito? Sim, mas tenho cento e noventa e sete que cumprem na perfeição!

Agora, estarem a apontar o dedo constantemente... há coisas que os professores deixaram de fazer, e é por isso que às vezes agora temos professores pouco ricos em conhecimento para transmitir ao aluno. Estes nossos alunos precisam disso! Precisam de ouvir um professor de Físico-Química falar de arquitetura, porque não? Porque não?! Eu tenho uma tia que era professora de Física, e sempre a ouvi contar-me histórias de pintura de arquitetura e ligava aquilo tudo à Física! Mas era preciso ela que ela tivesse tempo de visitar, de conhecer, de ler esses livros... Nós deixámos de ter tempo para essas coisas. Passámos quase a ser aquele típico funcionário público. E um professor não pode ser um funcionário público.

Investigadora: Um prestador de serviços, não é?

Diretora: Não pode ser.

Investigadora: Houve então também mudanças na atitude dos professores relativamente à construção e ao desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento?

Diretora: Houve, eu acho que até muitos passaram a ver aquilo como um documento que tem de se ter feito, e pronto, não serve para mais nada. A sério, acho que a postura geral começa a ser esta, não vale a pena apostar nessas coisas, “não vale a pena,

ninguém liga, ninguém nos dá valor, ninguém nos apoia!” Eu estou a generalizar, está a perceber...

Investigadora: Sim, estamos a falar do panorama geral e da sua perceção desse sentimento. Notou diferenças, depois da agregação, no grau de envolvimento dos professores na vida da Escola?

Diretora: Notei, notei diferenças. Muito pouca disponibilidade, mesmo que a tivessem. Lá está, era uma maneira de mostrarem que estão revoltados com toda esta situação. Há sempre depois, uma ou outra vez, em que as pessoas ficam, fazem, mas às vezes acho que estão a fazer aquilo porque estão a afazer aquilo é à \_\_\_\_\_, e não à Diretora, e a mim custa-me duplamente. Porque estou quase a usar da minha influência de amizade e de convívio, e de colega, e sem querer estou a manipular essa pessoa, e isso a mim também me violenta um pouco. Se me disserem “ah, mas é isso que um líder deve fazer”. Não, não! Calma, não vamos misturar as coisas. Porque se eu disser de outra maneira as pessoas não ficam, e sei exatamente quem devo da Direção mandar fazer alguma coisa, portanto, eu estou a manipular. E eu não gosto do que estou a fazer, mas senão não tenho colaboração de ninguém. Mas tenho que usar isso.

Investigadora: Observa alguma alteração na organização conjunta de atividades pelos diferentes Departamentos?

Diretora: Sim, mas aí eu acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa: “eu tenho muita vontade de fazer isto, e agora vou ver se as outras pessoas todas entram”, e depois não conseguem. Nós temos lá a exposição da “Física do dia a dia” - vai ser desmontada amanhã - e que envolveu muita gente, e muitas coisas. Toda a gente a considerou importante, mas foi muito difícil conseguir arranjar colegas que se envolvessem no dia a dia destes quinze dias e fim de semana. Tínhamos as pessoas de Físico-Química, que estavam mais ligadas, e a professora bibliotecária, que se envolveu muito, mas de resto... As pessoas depois pensam, “eu também tenho uma atividade, quero estar mais disponível para a minha do que para a tua...” Não quer dizer que não queiram, mas é complicado.

Investigadora: Estão menos disponíveis, até afetivamente, do ponto de vista da entrega...

Diretora: Estão, estão. Há muito “esta é minha, aquela é tua...”

Investigadora: Nessa ordem de ideias, pensa que o sentimento de pertença dos professores à comunidade educativa também se alterou?

Diretora: Acho que sim.

Investigadora: Para pior?

Diretora: Para pior. Acho que as pessoas não sentem tanto o todo como seu, e é aquilo que estiver mais próximo das suas áreas de interesse. Até coisas que fazíamos para a comunidade, fora de horas, e tudo, deixaram de se fazer. Não há disponibilidade. Mesmo às vezes a Câmara quer fazer uma ou outra atividade fora de horas, nunca temos ninguém interessado.

Investigadora: Talvez como uma forma de retaliação ainda a este processo?

Diretora: Se calhar sim, sim.

Investigadora: E as pessoas pensarem “esta é a minha maneira de ter um voto na matéria e dizer que não concordo”. Podemos dizer isso?

Diretora: Exato.

Investigadora: Reconhece algum benefício para o Agrupamento em resultado da criação deste Agrupamento de grandes dimensões?

Diretora: Não! Não, porque para mim, o benefício económico a mim não me diz nada. Embora seja o meu dinheiro, é meu, é seu, é de todos nós... mas não vejo mesmo assim vantagens. É este desassossego constante, e as muitas coisas que ficam por fazer, por causa da distância, porque não é a mesma coisa. Haver uma gestão mais próxima da

comunidade era muito melhor. E eu até digo que se calhar até a nível económico, uma gestão mais próxima tem mais noção das necessidades, do que se faz e do que não se faz...

Investigadora: É mais eficiente?

Diretora: Se calhar até era mais economicista se mantivéssemos esta gestão de proximidade. Mas não consigo dizer-lhe, não vejo... não consigo dizer-lhe nada de positivo.

Investigadora: Imaginemos que, por algum milagre, lhe era dado a escolher novamente entre a opção de se manter como estava em 2009, e agora, o que é que escolhia?

Diretora: Não pensava duas vezes e dizia imediatamente que queria a anterior.

Investigadora: Como é que vê o futuro da Escola à luz deste modelo de gestão e administração?

Diretora: Eu receio que a parte do sucesso educativo – o meu projeto de intervenção vai mais na linha do sucesso educativo – não descurando o sucesso escolar, claro, mas eu acho que nestas zonas é muito importante. Eu acho que fica muito em perigo, porque a dificuldade de estarmos mais próximos dos alunos, os deixa mais à mercê daquilo que eles não devem fazer. Há menos tempo para apostarmos em tudo aquilo que acreditávamos que viesse ajudá-los ao tal sucesso educativo e eu acho que essa parte vai ficar muito descurada. Querem apostar muito na avaliação externa, nos exames – pronto, se querem apostar nesse tipo de avaliação, não fará diferença tudo o resto do que nós vínhamos fazendo com os alunos de há uns anos para cá. Porque rigor e exigência nós podemos tê-los na mesma, não é com exames que nós vamos ter rigor e exigência. Não é, de todo. E sabemos isso muito bem, e escusamos de ir à procura de Escolas em que nós sabemos muito bem por que é que os alunos têm resultados altos na avaliação externa. Sabemo-lo perfeitamente. O meu filho frequentou uma das Escolas mais visadas com o alto rendimento, ou os resultados elevados na avaliação externa, e nós sabemos porque é que o têm. Não me parece que ... e se quiserem tomar isso como

exemplo, a maior parte dessas Escolas nem sequer são Agrupamentos! Mas eu não quero acreditar nisso também, não vou por aí.

Mas receio que neste tipo de comunidades, os mega agrupamentos vão afastar-nos mais ainda dos alunos, das suas dificuldades, das suas realidades, ajudá-los, ampará-los porque nestas Escolas eles contam muito connosco para fazer aquilo que os pais não conseguem – não é porque não queiram – mas trabalham também fora, entregam-nos aqui de manhã e veem buscá-los à tarde, ou nem sequer veem buscá-los, eles vão para casa de autocarro. Deixamos de poder fazer esse acompanhamento. Não há hipótese com este sistema. Os professores estão muito ocupados, as Direções estão muito ocupadas a pensarem como é que vão ultrapassar essa questão, e com cada vez menos recursos, com um número previsto muito alto de alunos por turma, cada vez mais menos professores, cada vez com mais horas de aulas. Não é só o número de horas; comparam-nos muitas vezes com outros países europeus, e eu penso, “mas será que estes senhores pensam que nós somos burros? Nós não viajamos? Não há projetos europeus?” Quase todas as escolas já fizeram projetos europeus Comenius e Gruntvig. Já conheço muitas escolas desde a Polónia, a Alemanha, a Suíça, a Finlândia – a dita, não é? – Eu estive lá numa Escola, eu e um grupo de professores estivemos hospedados num internato que eles tinham, eu sei como é que eles funcionam! E veem-nos falar nos agrupamentos na Finlândia? Quer dizer... da Suécia, da Áustria, da Hungria, quer dizer, todas estas Escolas, por exemplo, acabam o seu horário letivo, no máximo, por volta das três horas da tarde! “Ah, mas os professores têm não sei quantas horas de aulas...” Tá bem, mas às três da tarde estão livres... de aulas! Depois ficam lá.

Agora é assim, também não é como falam, que os outros países é que são e é que acontecem... não! É ir lá e verificar como é que funcionam todas as Escolinhas, não é como nós aqui! As realidades também não são iguais, portanto também não se pode aplicar o modelo igual. Mas nos países chamados mais avançados da Europa, não têm o sistema que nós temos! E vamos falar numa Escola com quem nós mantivemos vários projetos, uma Secundária a vinte quilómetros de Berlim, e se nós copiarmos, tenho a certeza absoluta que todos os professores deste Agrupamento adorariam ter o horário de trabalho que tinha aquela Escola! A Magda até pedia para vir para cá! Ah, sim, trabalham todos os dias, todos os dias de manhã, até aí às duas e meia, tudo tem aulas. E depois acabou, a Escola fecha! E no dia 1 de julho, a Escola fecha! E só abre na última semana de agosto para que o Diretor organize o início do ano letivo. Os professores já estão colocados, isso não passa pelo Diretor, ele não tem que fazer isso. Deem-nos essas

condições, e de certeza que ninguém se importa! Só ter atividade letiva, desde que não tenha mais nada para fazer...

Investigadora: E já é bastante...

Diretora: Já é bastante. O futuro, o futuro, não o vejo... gostava de apontar para estes exemplos e pensar que vai ser igual, mas não vai ser! Portanto estou muito receosa.

Investigadora: Porque as condições dadas não são iguais.

Diretora: Não são iguais!

Investigadora: Finalmente, há alguma questão que gostaria de referir que eu eventualmente não tenha abordado nesta entrevista?

Diretora: Não, só dizer-lhe que acho que quase todos os Diretores e equipa diretiva, embora seja um órgão unipessoal – ou então tenho que falar por mim – eu não conseguiria fazer o que faço senão tivesse uma equipa diretiva empenhada, pronta para fazer horas malucas, que procurasse fazer o melhor para a Escola. Os Adjuntos da Direção são duzentos e tal euros de gratificação, que junto com o vencimento transformam-se para aí em cinquenta ou sessenta euros! nem sequer vamos falar das gratificações. Mas eu sem eles não tinha possibilidade de fazer o meu trabalho. E até podem dizer “ah, mas tu és especial...” “OK! Eu até posso ser fantástica, a melhor do mundo, sou mesmo fantástica, mas se eu não tivesse pessoas fantásticas comigo, o trabalho que eu quero levar avante, não era feito! Porque eu não tenho tempo para mais ou menos me preocupar com problemas disciplinares, mas tenho um colega que o faz de um modo fantástico! Eu não tenho de me preocupar muito com a Escola de \_\_\_\_\_, porque tenho uma colega fantástica que vai pegando nas pontas! Depois, a questão das escolas do 1º Ciclo e do Pré-Escolar está mais ou menos dividida por duas ou três pessoas. Eu vou tendo todas as funções, mas se eu não estiver lá ou se estiver mais ocupada com isto ou aquilo, há sempre alguém que faz o resto. É evidente que tem de ser.

Eu acho que, no geral, os Diretores fazem tudo isto por amor à camisola. Ok, alguns dá-lhes gozo o poder. Eu acho que as pessoas, mesmo os professores, não têm

noção do poder que o Diretor agora tem. Eu fiquei assustada com o poder que dei conta que tinha. A maior parte de nós se calhar nunca experimentou ver exatamente o que pode fazer. Efetivamente, eu digo-lhe, eu tenho na mão a possibilidade de fazer algumas coisas que quase me arrepia! E eu sou muito mais pelo anterior sistema de gestão do que este. Não é que eu não o saiba fazer, eu fico assustada por algumas pessoas o poderem fazer! E como isto é um lugar muito ingrato, nem todos estão disponíveis para o ocupar. E há alguns oportunistas, como há em todas as profissões. E isso pode ser complicado para a profissão docente, para os alunos, para a comunidade em geral.

Investigadora: É o poder que pode ser mal utilizado se a pessoa que o tiver não tiver o perfil adequado?

Diretora: Com certeza! É toda aquela força que eu acho que só um professor tem, é que só um professor é que aguenta ser tratado como um Diretor é! Só um professor! Porque hoje os professores aguentam tudo! Aguentam ser maltratados, postos no chão, são criados para todo o serviço – como todo o respeito – mas na Escola é-lhes exigido tudo! Só um professor é que se sujeita a ser Diretor nestas circunstâncias! Porque eu trabalho e, no fim, digo que tenho à minha responsabilidade, no final de um ano, mais dinheiro do que muitos gestores públicos. Porque ter à sua responsabilidade mais do que catorze milhões de euros, não são muitos gestores que o têm! E eu tenho. Não é só o orçamento que vem para a Escola. É tudo o resto, eu tenho de responder pelos vencimentos de cada uma das pessoas. E isso é muito dinheiro! Por isso eu digo, só um professor! Nós, professores somos fantásticos, e por isso temos de continuar nós os Diretores. Porque se vier um daqueles gestores que fazem o seu trabalho e não querem saber de mais nada, acabou-se o ensino, a Escola pública, acabou-se!

Investigadora: Muito obrigada pela sua colaboração.

Diretora: De nada, Magda.